



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**“EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ‘SE AUTODETERMINA Y CUIDA DE SÍ’
EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL DE BACHILLERATO”**

DIRECTOR DE TESIS DR. GABRIEL MONTES SOSA

PRESENTADO POR ZOELIA IRENE SALINAS SOLÓRZANO

NOVIEMBRE 2015

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	6
1. 1 Planteamiento del problema	12
1.1.1 C.E.C.Sur y el embarazo adolescente	13
1.2 Pregunta de investigación	16
1.3 Objetivos	16
1.3.1 General	
1.3.2 Particular	
1.4 Justificación	17
1.5 Metodología	19
1.6 Alcances y limitaciones	20
II. MARCO NORMATIVO, MARCO CONTEXTUAL, MARCO TEÓRICO	21
2.1 Marco Normativo	23
2.1.1 Educación	23
2.1.2 Competencias	24
2.1.3 Educación Sexual	27
2.2 Marco Contextual	31
2.2.1 Datos Generales del Centro Escolar Comunitario del Sur	31
2.2.1.1 Organigrama	32
2.2.1.2 Descripción general del sistema	32
2.2.1.3 Especificaciones del Bachillerato	33
2.2.1.4 Embarazo adolescente en el C.E.C.Sur	33
2.2.2 Panorama Nacional	34

2.3 Marco Teórico	36
2.3.1 Competencias en Educación Media Superior	36
2.3.1.1 Nociones elementales del nacimiento de las competencias	37
2.3.1.2 Las competencias, sus características y desarrollo en el Marco Curricular actual	40
2.3.1.3 Las competencias en Educación Media Superior	44
2.3.2 Competencias y Educación Sexual	48
2.3.3 Educación Integral de la Sexualidad	50
2.3.4 El cuidado de sí y la autodeterminación en la sexualidad	51
2.3.5 Constructivismo	53
2.3.5.1 Piaget, Vigotsky, Ausubel	60
III. METODOLOGÍA	64
3.1 Diseño de Investigación, Tipo de estudio, Muestra	64
3.2 Materiales	66
3.3 Procedimiento	68
3.4 Cuadro de variables	70
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	73
4.1 Desarrollo de la Competencia	
Variable 1 Sexualidad	74
Dimensiones:	
1.1 Género	74
1.2 Reproductividad	75
1.3 Afectividad	77
1.4 Erotismo	79

Variable 2 Se autodetermina y cuida de sí _____ 80

Dimensiones:

- Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos
teniendo en cuenta los objetivos que persigue _____ 80
 - 2.1 Enfrenta dificultades _____ 80
 - 2.2 Identifica sus emociones _____ 82
 - 2.3 Elige alternativas _____ 84
 - 2.4 Analiza críticamente factores en la toma de decisiones _____ 86
 - 2.5 Asume consecuencias _____ 88
 - 2.6 Administra los recursos disponibles _____ 90
 - Elige y practica estilos de vida saludables _____ 91
 - 2.7 Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias
de distintos hábitos y conductas de riesgo _____ 91
 - 2.8 Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su
desarrollo humano y el de quienes le rodean _____ 93
- 4.2 Análisis y comparativa de gráficas _____ 94
- Variable 1 Sexualidad _____ 95

Dimensiones:

- 1.1 Género _____ 95
- 1.2 Reproductividad _____ 104
- 1.3 Afectividad _____ 113
- 1.4 Erotismo _____ 120

Variable 2: Se autodetermina y cuida de sí _____ 126

Dimensiones:

- Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos
teniendo en cuenta los objetivos que persigue _____ 126
- 2.1 Enfrenta dificultades _____ 126
- 2.2 Identifica sus emociones _____ 129
- 2.3 Elige alternativas _____ 135
- 2.4 Analiza críticamente factores en la toma de decisiones _ 141

2.5	Asume consecuencias _____	148
2.6	Administra los recursos disponibles _____	150
•	Elige y practica estilos de vida saludables _____	156
2.7	Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos y conductas de riesgo _____	156
2.8	Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes le rodean _____	160
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES _____		166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____		174
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES _____		166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____		174
ANEXOS _____		186
•	Clase 1 _____	186
•	Clase 2 _____	196
•	Clase 3 _____	202
•	Clase 4 _____	212
•	Clase 5 _____	218
•	Clase 6 _____	224
•	Instrumento (cuestionario) _____	230

I. INTRODUCCIÓN

La sexualidad es inherente a la vida humana. Concepto tan básico y sencillo suele ser, aún en esta época, difícil de comprender para algunos. En general se considera que su ejercicio y disfrute está destinado y autorizado sólo en la etapa adulta. Fuera de este momento, se niega o reprime la sexualidad a personas jóvenes o en edad no reproductiva.

La concepción de la sexualidad infantil y juvenil como inexistente, la idea de niños y niñas como seres “inocentes, ingenuos y puros” ha dado como resultado años de desinformación, mitos y prejuicios, no solamente en el común de las familias, sino también en el ámbito educativo formal. Por décadas, la información sexual se vio limitada a exponer los cambios fisiológicos de la pubertad y el proceso de la reproducción.

De esta manera, niños/as y jóvenes han pasado por periodos de oscuridad y abandono en el tema, dando como resultado situaciones que impactan sus vidas.

Por su parte, los y las adolescentes atraviesan este periodo con carencias de información o información incorrecta, debido a que los intereses en el tema y las sensaciones corporales están en plena efervescencia y la generación adulta hará lo posible por evitar la experimentación. Antes bien optarán por generar temor, angustia y más culpa aún.

Las estrategias para anular el ejercicio sexual juvenil, son probadamente fallidas, pues los y las jóvenes toman decisiones respecto a su vida sexual, experimentando sus cuerpos y acercándose a otros/as, a pesar de amenazas y advertencias. El ocultamiento, la rebeldía y la falta de información ocasionarán que la mayoría de las veces lo hagan sin protección. Conocemos bien las consecuencias, desde el contagio de infecciones de transmisión sexual hasta embarazos a edades tempranas.

El elevado número de partos adolescentes lo convierte en un problema de salud pública con efectos sociales importantes. Hablamos de mortalidad juvenil femenina, por un lado y de jóvenes que deben abandonar estudios para dedicarse a la vida laboral o doméstica.

En un intento por dar solución a este problema (y cumpliendo los compromisos internacionales que nuestro país ha firmado sobre derechos humanos, de las mujeres, así como sexuales y reproductivos) las instituciones de salud y educación han abordado la educación sexual con mayor interés, trabajando por implantar acciones que disminuyan el índice de embarazo temprano. Las medidas preventivas que intentan instaurar están relacionadas con enseñar el uso de preservativo.

Sin embargo, los embarazos adolescentes siguen presentándose en cantidades preocupantes.

Consideramos que uno de los factores implicados en esta problemática es la falta de consistencia en los contenidos y abordajes de la educación sexual. En los primeros años de vida, ésta es mínima y no aporta formación respecto a la parte afectiva, psicológica, emocional, de placer y salud. Se vuelve poco probable que los y las jóvenes asuman una conducta reflexiva y responsable respecto a la vida sexual cuando no han introyectado valores elementales como el autocuidado, la asertividad y la concepción de sexualidad como un espacio de disfrute y salud.

Existe un ingrediente más influyendo en la falla de los programas de educación sexual: los estereotipos de género. Consideramos indispensable tomarles en cuenta como un factor elemental para comprender la toma de decisiones respecto a la vida sexual de los y la adolescentes. El género nos atraviesa e indudablemente, impacta todas las áreas de la vida.

Con este panorama, podemos darnos cuenta de las circunstancias educativas en las que se forman los y las adolescentes, las cuales no se acercan en nada a los postulados del enfoque en Educación Sexual Integral. Y al mencionar este modelo educativo en particular, no hablamos de la simple transmisión de información reproductiva y biológica. La Educación Sexual Integral pretende formar personas conscientes, responsables, libres, reflexivas, propositivas y con valores que favorezcan la autonomía, el respeto y la tolerancia, impulsando la formación de ciudadanos/as que ejerzan los derechos y aporten al bienestar social.

Este es un objetivo ambicioso que, penosamente, no se vislumbra siquiera en el horizonte de la educación sexual formal de nuestro país. Pero no todo es tan malo. Afortunadamente, el marco de la educación basada en competencias armoniza con estas propuestas, puesto que persigue los

mismos objetivos al procurar desarrollar habilidades para la vida, trascendiendo el mero conocimiento para ocuparse de la parte ética, humana y social de los educandos.

Elegimos abordar esta problemática desde las competencias por razones sencillas pero de peso: la educación en competencias busca que las personas desarrollen habilidades para la vida, que aprendan a aprender, que tengan aprendizajes permanentes y significativos, que adopten un estilo de vida saludable y responsable y que muestren una activa participación en la vida social de sus entidades y país. Estas características del perfil del egresado en Educación Media Superior son el espacio ideal para sembrar las semillas de la educación sexual, la cual persigue los mismos objetivos: la salud, la conciencia, la responsabilidad sobre sí mismo y sobre el entorno. No será necesario hacer un trabajo doble que desgaste a los y las estudiantes. En una sola intervención abordaremos temas de educación sexual y al mismo tiempo, estamos consolidando competencias

En el texto “Las competencias en la Educación Media Superior” se habla claramente del papel que la escuela debe fomentar, trascendiendo la antigua práctica de verter información a raudales, sin atender los procesos cognitivos ni el impacto de los aprendizajes en la vida de los y las estudiantes. El nuevo papel de la escuela es visiblemente activo y extenso, incluyendo asuntos como el ejercicio sexual responsable y la equidad de género, como podemos leer en Las competencias en la Educación Media Superior:

En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás, a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país, a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos. Para fortalecer la democracia y la creación de ciudadanía, la escuela ha de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación, Igualmente, la formación de los niños y jóvenes de acuerdo con los valores cívicos y éticos es la mejor

manera para que interioricen el trabajo igualitario entre hombre y mujeres, el respeto a todas las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas, así como para prevenir, encarar y resolver grandes problemas de nuestro tiempo, como la drogadicción, la violencia, la inequidad y el deterioro ambiental. (SEP, 2009, p. 8).

¿Cómo podemos pensar en el logro de tales objetivos desde la educación conductista tradicional? Queda claro que necesitamos apoyarnos en modelos con propuestas diferentes. Afortunadamente se han generado alternativas. Hablamos de la educación en competencias y del enfoque constructivista.

La educación basada en competencias enfatiza en el desarrollo de habilidades y destrezas de las/los estudiantes. Por otro lado, el modelo constructivista está centrado en la/el estudiante, y sostiene que éstos construyen sus propios conocimientos. Los conocimientos se estructuran con base en la información que ya se posee.

El nacimiento de las competencias se remonta -por mencionarlo brevemente- al Informe de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, conocido como informe Delors (1997), en el que se determina que los cuatro pilares para la educación son: *Saber* (dominio de conocimientos), b) *Saber hacer* (habilidades y destrezas), c) *Saber estar* (participación positiva en el entorno social) y d) *Saber ser* (actitudes, valores, comportamientos dentro de la sociedad). Con base en estos postulados iniciales, surgen las competencias como las entidades objetivas en las que aterrizarán objetivamente tales saberes.

Observamos la articulación de los mismos en el concepto de competencia formulado por Perrenoud, quien lo expone en una entrevista con Paola Gentile (2000). El sociólogo explica que “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones; pasa por operaciones mentales complejas las cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación”.

Como podemos observar el enfoque por competencias no considera los conocimientos como lo más importante sino el uso que de ellos se hace en situaciones específicas de la vida personal,

social y profesional. Un planteamiento de esta naturaleza encuentra respaldo para su mejor desarrollo, en la perspectiva constructivista puesto que elimina de las prácticas educativas la memorización y favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas.

El aprendizaje constructivo supone la conjugación de conocimientos previos con información nueva. Cada persona articulará sus propios conocimientos, dándoles significados particulares con base en sus propias experiencias y necesidades.

Consideramos que el constructivismo es el soporte teórico ideal para nuestra propuesta, debido a que conceptualiza el aprendizaje como una creación del individuo, fruto de sus propias cogniciones y experiencias, dando significados personales a los nuevos aprendizajes y aplicándolos a la vida de la manera que le resulte mejor.

En el constructivismo, la meta de la instrucción no es asegurar que el individuo conozca información sin sentido, sino que pueda elaborarla e interpretarla. De esta forma, el sujeto no es sólo un receptor pasivo de información, sino que interactúa, acomoda y resignifica los conceptos, adaptándose efectivamente a los nuevos referentes.

Tanto para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, resulta mucho más importante el proceso de aprendizaje que la información memorizada. Apuestan a formar en los/las estudiantes habilidades para no sólo apropiarse de nueva información, sino ser capaces de buscarla, generarla, procesarla y aplicarla en situaciones reales. Así, el enfoque de competencias engarzado al constructivismo, conforman la mancuerna más sólida para llevar a cabo la intervención de nuestro trabajo. Los autores de base son Jean Piaget, Lev Vigotsky y David Ausubel.

Son tres los autores básicos, de quienes tomaremos las propuestas más destacadas. Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel.

De Piaget (1991) retomaremos el concepto de “adaptación”, en el que el sujeto reacomoda los conceptos nuevos con base en procesos cognitivos que le permiten apropiarse del conocimiento y reorganizar el pensamiento. Otro concepto importante es el de “desequilibrio”. Éste se da cuando hay una ruptura cognitiva que permite al estudiante la posibilidad de cuestionarse lo ya

sabido y enfrentarse a posibilidades nuevas. Ambos conceptos son indispensables en la planeación del taller. De hecho, muchas de las actividades inician con rupturas cognitivas, permitiendo que presten atención al sentirse desconcertados/as y pongan en marcha procesos de pensamiento para acomodar las ideas nuevas.

Esto nos remite a Ausubel (2005), ya que, al ser constructores del conocimiento propio, éste se vuelve significativo y este fue el principal postulado del mencionado autor. Para Ausubel, el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Los ejercicios gráficos y escritos que conformarán el portafolio de evidencias del taller, pretenden que los y las participantes lleven la información reciente a niveles personales, consolidando el conocimiento en un evento completamente significativo y trascendente.

Finalmente, Vygotsky (1979) se ocupa de traer a la discusión la importancia del aprendizaje social. Según este psicólogo, el entorno nutre los aprendizajes de las personas por el natural proceso de socialización. Del contexto social y la interacción con él se extraen aprendizajes que rigen la vida de las personas en una gran parte. El aspecto social es indiscutiblemente importante en los aprendizajes relativos a la sexualidad, sus valores y formas de expresarse. El sexo es un evento biológico, pero la sexualidad es una construcción social. Por tanto, ir de la mano de la propuesta vygotskiana es un precepto ineludible.

Es pertinente mencionar ahora que la competencia “Se autodetermina y cuida de sí” es el eje sobre el que se diseñará la intervención, destacando los atributos de la misma. Entendemos el autocuidado como autoconocimiento y búsqueda deliberada de un estado de bienestar, basado en análisis de situaciones de riesgo y reflexiones previas a la toma de decisiones. Tales habilidades se centran en la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, perfilando en el horizonte un plan de vida, clarificación de valores y posicionamiento frente a la organización social. Entre las estrategias a trabajar, haremos uso de prácticas reflexivas ante situaciones posibles y ejercicios vivenciales que lleven a los/las participantes a desplegar sus propios valores frente a los valores del medio y a construir códigos propios frente a la sexualidad.

Especificados la problemática, los objetivos y el enfoque teórico, mencionaremos a hora que nuestra investigación pretende realizar un diagnóstico en un grupo de estudiantes de Educación Media Superior para conocer los conceptos que conservan sobre sexualidad y explorar el bagaje personal para enfrentarse al ejercicio sexual en esta edad. Posteriormente, se aplicará una intervención de 24 horas, dosificada en 6 sesiones, a lo largo de la cual se tocarán temas de educación sexual, desarrollándolos en el marco en la mencionada competencia “Se autodetermina y cuida de sí”.

El trabajo se llevó a cabo en el Centro Escolar Comunitario del Sur, escuela de carácter público, la cual está conformada por los niveles Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Se trabajará con un grupo del recién abierto turno vespertino, con estudiantes de primer semestre.

La tesis central de la investigación es que, si trabajamos la Educación Sexual Integral desde el marco de las competencias con enfoque constructivista, centrándonos específicamente en los atributos de la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, podremos desarrollar en los y las estudiantes actitudes reflexivas y analíticas que le permitan tomar decisiones saludables respecto a la vida sexual, evitando el embarazo a temprana edad y consolidando ciudadanos éticos y libres.

1.1 Planteamiento del problema

Los y las adolescentes enfrentan altas probabilidades de embarazo no deseado durante este periodo de su vida -el crecimiento demográfico indica que un 20% del crecimiento anual se debe a embarazos tempranos: chicas entre 12 y 19 años- (INEGI, 2012). Esto se debe a que, a pesar de que prolifera información sobre métodos anticonceptivos, los y las jóvenes no los incluyen en la práctica sexual, sea cotidiana u ocasional. La gestación en edades prematuras se ha convertido en un grave problema de salud, tanto por el crecimiento demográfico, como por la muerte de chicas en edad temprana.

Actualmente abundan los programas de educación de la sexualidad: por parte de la Secretaría de Salud, Sistemas DIF, organizaciones no gubernamentales, consultorías privadas, etc. En ellos se habla primordialmente, del uso del preservativo como método anticonceptivo y de prevención en el contagio de las ITS. Las familias cada vez se oponen menos a que sus hijos/as reciban este tipo de asesoría en la escuela. Existe información seria y científica en línea. Los y las jóvenes lo

conocen, pueden adquirirlo y saben usarlo, sin embargo, los embarazos adolescentes y el contagio persisten. ¿Qué está fallando?

Estos fenómenos ocurren con tanta frecuencia que surgen varios cuestionamientos ¿cuáles son las razones por las que los y las jóvenes no usan preservativo y otros métodos? No se trata de si sostienen relaciones sexuales, sino el hecho de utilizar o no protección. ¿En qué aspecto está la falla de la educación sexual y los programas de salud?, ¿los y las jóvenes han logrado incluir en su vida la planificación?, ¿los valores que promueve la educación sexual son insuficientes o se encuentran mal manejados?

A pesar de que las escuelas cuentan con espacios adecuados y programas pertinentes para hablar de sexualidad con los/las estudiantes, la información allí otorgada suele caer en un grave error: aislar la sexualidad de la vida cotidiana. Les enseñamos que será “para después”, “cuando sean grandes”, “cuando estén preparadas/os” y olvidamos que para un gran número de ellos/as, el ejercicio sexual es una realidad, se vive en el presente.

Otra de las aristas del problema, es que educamos desde la profilaxis: “no te embaraces”, “no te infectes”. La sexualidad es presentada como una zona de riesgo, pero jamás de goce y placer. No hablamos de la sexualidad como un elemento que nos conduzca al autoconocimiento, al bienestar y la salud.

1.1.1 C.E.C. Sur y el embarazo adolescente

Este fenómeno afecta a nuestro país en general, pero a nivel estatal Puebla es una de las entidades que encabeza la lista. En el contexto más próximo, hablamos del Centro Escolar Comunitario del Sur, sitio en el que se realizó la presente investigación.

Esta escuela se encuentra ubicada en una zona suburbana, socioeconómica y culturalmente baja, con alta incidencia de problemas como vandalismo, drogas, consumo de alcohol, deserción escolar y violencia familiar. El hacinamiento y el desempleo se unen al panorama, impactando el rumbo de la vida futura estudiantil.

Tales acontecimientos se ven reflejados en la dinámica diaria de la comunidad escolar, por lo que esta institución es una amplia ventana para acceder a los conflictos que se viven en la zona. Exponemos brevemente algunos de ellos.

Uno de los problemas, es la deserción. Esto se vuelve más notorio posterior a la educación secundaria. Algunos jóvenes se enrolan en el trabajo productivo y desisten de cursar el Nivel Medio Superior, debido a carencias económicas. Es preciso que apoyen con los gastos de la casa y abandonen la formación escolar. También ocurre que sean los mismos padres quienes consideren la educación como una inversión sin sentido y terminen negando a sus hijos e hijas la continuidad escolar. En otros casos, el desinterés y la falta de estímulo en la familia, termina por desmotivar al estudiante, por lo cual abandonan las aulas y se dirigen a las calles, al vagabundeo y en el peor de los casos, a la vida delictiva. Sin embargo, observamos que algunos llegan a Media Superior. Algunos casos lo harán con intenciones de acceder a la Educación Superior, otros más cursarán el Nivel sin mayores planes a futuro.

Este contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de CeCSur, caracterizado por la desorientación, el abandono emocional, el maltrato en casa, los escasos recursos económicos y la influencia del entorno, son factores de riesgo y no existe un soporte que haga contrapeso; las familias están cada vez más absortas en la supervivencia económica, los niveles de estrés y violencia se elevan, provocando discusiones, conflictos y graves problemas de comunicación. Los y las jóvenes se encuentran a la deriva.

Estas circunstancias se aúnan al despertar afectivo sexual de los y las jóvenes. Ante el duro panorama familiar y social, los/las adolescentes necesitan compañía, comprensión y afecto, lo cual suelen buscar en una pareja. Las carencias afectivas precedentes, la ilusión de que han encontrado al “amor de su vida”, el placer derivado de la experimentación sexual y el estereotipo mediático de la vida juvenil despreocupada, llena de placeres y satisfacción inmediata, así como la carencia de planes a futuro, influyen en la práctica sexual desprotegida. Por otro lado, la educación sexual matizada de mitos y prejuicios llega a los y las adolescentes transmite mensajes confusos y poco útiles.

Para este momento, algunos de los y las jóvenes habrán experimentado vida amorosa sosteniendo uno o varios noviazgos. Probablemente inicien a vida sexual coital. Lo preocupante es que lo realizan sin protección.

Los datos confirman la problemática. La Dirección del Bachillerato de esta institución, en conjunto con el Área de Psicología Educativa y Orientación Escolar, reportan contar con entre 5 y 7 embarazos cada ciclo escolar, esto de una matrícula aproximada de 300 estudiantes en turno matutino. Tal información se muestra como una constante en un periodo de 10 años y ha sido retomada de entrevistas con los titulares de los departamentos mencionados.

Es posible que estadísticamente no parezca significativo, sin embargo, un embarazo a esta edad se convierte en una de las primeras causas de deserción escolar. La Secretaría de Educación Pública asume que las cifras son dignas de atención, por muy reducidas que parezcan. La instancia educativa lo ha tratado en diversos documentos, como informes y manuales con estrategias de solución (SEP, 2008, 2009, 2012, 2014) preocupación a la que se unen las Secretarías de Salud y de Prevención y Participación Ciudadana (SS, 2002; SSP, 2011).

En el Centro Escolar Comunitario del Sur observamos que la edad de las chicas embarazadas fluctúa entre los 15 y los 18 años. La mayoría se da en el marco del noviazgo, regularmente con varones de la misma edad y en ocasiones, también son alumnos de la institución. Esto nos indica que son estudiantes y aún no participan de actividades económicamente productivas.

Desafortunadamente, la deserción de la joven madre es la primera consecuencia de este fenómeno. Ocasionalmente la chica vivirá con la pareja, pero en el mayor de los casos, la familia de origen es quien se hará cargo. La adolescente deja la escuela para cuidar al hijo/hija o para trabajar y aportar económicamente a la manutención.

Estos eventos son preocupantes para la directiva del Centro Escolar, ya que las medidas que se han tomado hasta el momento, no han sido suficientes para disminuir la incidencia de embarazo.

Ante el contexto ya planteado de la deficiente educación sexual reinante en nuestro sistema educativo, así como los problemas familiares detectados en Centro Escolar, pretendemos experimentar con una intervención en Educación Sexual Integral que no se centre sólo en la

profilaxis o la entrega de preservativos. Queremos penetrar la mente adolescente, otorgándoles herramientas que les permitan tomar decisiones basadas en la reflexión y la autonomía, fruto de una autoestima saludable y con base en un proyecto de vida bien trazado. Tomaremos como referencia el Marco de las Competencias que se enfoca al desarrollo de habilidades para la vida.

1.2 Pregunta de investigación

Aun cuando tenemos muchas preguntas sobre el tema (mismas que se mencionaron en el planteamiento del problema), delimitamos nuestra investigación a una sola con la finalidad de redondear las intervenciones de este proyecto y para responder a ella de la manera más certera posible. La pregunta es la siguiente:

¿El desarrollo de la competencia “se autodetermina y cuida de sí”, trabajada en un taller de Educación Sexual Integral, fomentará conocimientos y actitudes saludables en los y las adolescentes con respecto a la sexualidad?

Así, la intervención que realizamos, estuvo planeada y diseñada con base en la propuesta de esta competencia y sus atributos, acoplando los contenidos de Educación Sexual Integral a sus especificaciones.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Analizar las experiencias rescatadas de un taller de Educación Sexual Integral para estudiantes de Educación Media Superior, basado en el enfoque de Competencias, desarrollando específicamente la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”

1.3.2 Particular

Describir la participación de los y las estudiantes en el taller, enfatizando los procesos cognitivos, actitudinales y de construcción del aprendizaje significativo, trabajado desde la perspectiva de las competencias.

1.4 Justificación

La Organización Mundial de la Salud (2004) estima que para las mujeres de 15 a 19 años el riesgo de morir como consecuencia de problemas relacionados con el embarazo, es el doble de lo que enfrentan las mujeres de mayor edad. En adolescentes de 10 a 14 años, se eleva cinco veces más el riesgo.

En el Centro Escolar Comunitario del Sur, la frecuencia de embarazos (5 a 7 en cada ciclo escolar), ha ocasionado deserción en el mayor de los casos y bajo rendimiento escolar. Aunque se han implementado acciones para frenar este problema, las estrategias han sido acudir a servicios del sector salud para que abastezcan con preservativos. Más no se ha dado una estrategia educativa sólida que toque aspectos cruciales en la vida adolescente, como las relaciones de pareja, el análisis de medios o la desmitificación de ciertas creencias. Mucho menos se ha pensado en abordar el tema desde las competencias.

Como consecuencia del embarazo, las estudiantes suelen abandonar la escuela durante la gestación o posterior al parto. Ninguna ha retomado sus estudios de manera posterior, al menos no en esta institución.

Así, la vida académica y profesional de la chica se ve trunca. El producto representa un miembro más que alimentar en la familia, trayendo consigo dificultades económicas. Por otro lado, el embarazo adolescente pone en riesgo la vida de la madre y el producto.

También han sido evidentes rupturas familiares, ya que en algunos casos, las jóvenes son expulsadas de sus casas o por propia decisión, cohabitan con su pareja. El chico suele ser también un adolescente que aún depende económicamente de sus padres.

Respecto a los varones, frecuentemente concluyen al menos el ciclo escolar corriente. Cuando se mantienen en la escuela, bajan el rendimiento académico, puesto que suelen ingresar al trabajo productivo. En otras ocasiones, no concluyen el nivel.

La institución ha dado seguimiento de manera no formal a algunos casos, ya que se logra mantener cierto contacto con las chicas embarazadas aunque ya no acudan a la escuela (por tener familiares en el mismo Centro Escolar) y nos enteramos que la relación de la pareja adolescente

se ha roto por diversas circunstancias, quedando la chica sola –o con su familia de origen- a cargo del hijo/hija.

Dada la frecuencia con la que se observa esta cadena de acontecimientos en C.E.C.Sur, concluimos que el embarazo no es un fenómeno aislado, sino que trae consigo consecuencias de peso en la vida de las/los jóvenes. La buena noticia es que no estamos hablando de un accidente, de un inevitable evento fortuito; todo lo contrario, la gestación en edades tempranas y sus desafortunadas consecuencias pueden ser prevenidas.

Los objetivos del Centro Escolar están encaminados a impulsar la educación permanente y la participación comunitaria para lograr calidad de vida en los individuos, lo cual impactará en un beneficio social, familiar y cultural. A la directiva le interesa disminuir la deserción y propiciar ambientes en los que se estimule la calidad de vida para la comunidad escolar, no sólo al seno de la escuela, sino participar en el colectivo, mejorando el entorno también.

Por tales motivos, consideramos que el Bachillerato de esta institución cuenta con los elementos indispensables para operar nuestra investigación.

Como repetidamente hemos expresado, este enorme y significativo vacío puede ser satisfecho si nos respaldamos en el enfoque de las competencias ya que éstas desarrollan habilidades para la vida: saber tomar decisiones, para ser analíticos y reflexivos, asertivos, participativos de los eventos de la comunidad. Especialmente, la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, pretende que los y las adolescentes se conozcan, se valoren, identifiquen emociones, sean responsables, tomen decisiones y asuman sus consecuencias y busquen constantemente un estado de salud. Por tal razón, nos respaldamos en el fomento de estos atributos para buscar que estas habilidades de vida sean aplicables a la sexualidad juvenil, logrando desenvolverse en ella de una manera sana y responsable, evitando el embarazo temprano y disfrutando a plenitud

1.5 Metodología

Utilizamos un diseño de investigación cuasiexperimental con grupo único. El objetivo de este tipo de estudio es describir un fenómeno. Un elemento básico es la observación y ésta se apoya de distintas técnicas, como la observación sistemática, la observación participante, encuestas y entrevistas.

En la línea temporal, la investigación es de tipo transversal. Este tipo de estudio permite hacer cortes para que la investigación se pueda realizar en un breve lapso de tiempo. Según Hernández Sampieri (2008), éstos describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.

Los sujetos fueron elegidos de manera intencional, es decir, de manera no probabilística. El criterio de selección fue la disponibilidad de tiempo de los y las participantes.

Es importante precisar de qué manera obtuvimos los datos para la investigación. Cuantitativamente, trabajamos con un cuestionario de 46 ítems, combinando preguntas abiertas, con escalamiento tipo Likert, falso o verdadero y de opción múltiple. La diversidad de tipos de preguntas obedece a la intención de presentar un cuestionario variado, en el que se exploren tanto conocimientos como opiniones y toma de decisiones. El mismo se aplicó en dos momentos, previo a la intervención y posterior a la misma. Se graficaron e interpretaron las respuestas.

Procedimiento:

1. Aplicamos un cuestionario a los y las jóvenes elegidos para participar. El instrumento exploraba conocimientos y habilidades para la vida (competencias) relacionados con la toma de decisiones en el ejercicio sexual.
2. Con base en el análisis de resultados, como producto final se diseñó un programa de Educación Sexual Integral para estudiantes, en el que se trataron contenidos de sexualidad, desarrollando competencias y habilidades que a la larga permitirán tomar decisiones sanas sobre la vida sexual futura.

3. Se aplicó un cuestionario final para conocer los efectos del programa en las actitudes y los conceptos de los y las estudiantes (toma de decisiones, estrategias de autocuidado).

4. Análisis de pre y post prueba.

5. Conclusiones

1.6 Alcances y limitaciones

El presente proyecto tuvo logros interesantes. Los alcances objetivos fueron preparar eficazmente a un grupo de jóvenes en temas de sexualidad, utilizando las habilidades que desarrollan las competencias. En un segundo momento, podría aplicarse a todos los grupos del bachillerato en el Centro Escolar. Esto permitiría permear en un amplio grupo de jóvenes, pretendiendo logremos erradicar los embarazos no planeados en este bachillerato.

Las limitaciones radican en que los datos no pueden ser generalizados. Sería necesario aplicar el programa en otros bachilleratos para medir su efectividad. Otra de las limitaciones con que nos encontramos, es que, al no ser un taller obligatorio, es factible que los y las estudiantes no sientan comprometidos y desistan de asistir a las sesiones, pues consideran que es carga escolar extra.

II. MARCO NORMATIVO, MARCO CONTEXTUAL, MARCO TEÓRICO

En este capítulo desarrollamos los marcos que dan sustento a la investigación: Normativo, Contextual y Teórico.

En el Marco Normativo hablaremos brevemente del Artículo Tercero Constitucional que rige la educación a nivel federal. Posteriormente, mencionamos la Ley General de Educación, así como de las Competencias como uno de los vectores principales que actualmente rigen la Educación Media Superior. Los documentos a revisar son la Reforma Integral de la Educación Media Superior, los Acuerdos 442 y 44, en los que se estipula la incursión de las competencias y sus especificaciones. Revisaremos también definiciones plasmadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Mencionamos la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las Leyes Generales de Educación, Salud y Población, así como la Norma Oficial Mexicana en Planificación Familiar, en las menciones pertinentes sobre el derecho a la educación sexual, fundamentado en las garantías constitucionales establecidas en los artículos 1, 4, 16 y 24 (incluye temas de discriminación, la salud y la equidad, la vida privada y, por último, a libertad de conciencia).

Haremos breve alusión a la importancia de la Educación Sexual según organismos y documentos internacionales como la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (ONU, 1994) y la Declaración Ministerial en América Latina. Aunque entendemos que estas recomendaciones y estrategias no son leyes propiamente, nos interesa mencionarlas para enmarcar la relevancia del tema como una preocupación mundial.

Las especificaciones del lugar en el cual se llevó a cabo la investigación, serán expuestas en el Marco Contextual. Hacemos alusión a la conformación del Centro Escolar Comunitario del Sur, así como las características de la población estudiantil y los factores que rodean el ejercicio sexual juvenil en el Bachillerato del Centro escolar.

Agregamos algunas cifras sobre el ejercicio sexual juvenil, según informes del Instituto nacional de Geografía, Estadística e Informática (2012) y del Instituto mexicano del Seguro Social (2012). Es interesante observar que el embarazo adolescente y el ejercicio sexual juvenil sin protección en el Centro Escolar, no son fenómenos que se presenten de forma local, sino que forman parte de un problema nacional, lo cual amerita un análisis en el que se comprometan todas las instancias competentes.

Para concluir este capítulo, exponemos nuevamente el tema de Competencias, pero esta vez no desde la norma. Exponemos algunos datos sobre su nacimiento y desarrollo, las características actuales y los objetivos que persiguen, así como su desarrollo en el Marco Curricular y, particularmente, su relación con la Educación Media Superior. Más adelante hablamos sobre la importancia de fomentar las Competencias en la Educación Sexual. Exploramos someramente el significado del término “Se autodetermina y cuida de sí”, partiendo de una visión psicológica relacionada con el autoconocimiento y el autocuidado, para después comprender mejor los atributos en que esta ha sido desglosada para aplicarse en el marco educativo.

Finalmente, nos referimos al Constructivismo como el paradigma educativo que fundamentó las intervenciones planeadas y ejecutadas. Retomamos de Piaget (1991) conceptos como desequilibrio, adaptación y acomodación para entender los procesos cognoscitivos por los que fueron atravesando los y las participantes a lo largo del taller.

De Vigotsky (1970) retomamos la importancia del aprendizaje social y la Zona de Desarrollo Próximo, postulados que dieron claridad a las observaciones y nos permitieron preparar los andamiajes necesarios para llevar a los y las estudiantes a la reconstrucción del conocimiento. Esto nos remite al aprendizaje significativo y funcional, según lo propuso Ausubel (2005), quien también fue revisado para sustentar el presente trabajo.

He aquí el desarrollo de cada uno de los Marcos.

2.1. Marco Normativo

2.1.1 Educación

El derecho a la educación se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2014), la Ley General de Educación (2015) y la Ley de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2010).

Citaremos exclusivamente a la Carta Magna de nuestro país, quién en el artículo 1° define el respeto a los derechos humanos elementales y básicos. (Artículos 1°, 3° y 5° tomados de. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917; Texto Vigente; Última reforma publicada DOF 13-10-2011)

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

El Artículo Tercero Constitucional establece el derecho de las personas a recibir educación que favorezca el desarrollo de las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria y la solidaridad internacional. Se destaca también el carácter laico de la educación en un marco de libertad de creencias.

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

Artículo 5°. La educación que el Estado imparta será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

La Ley General de Educación marca como uno de los principales fines de la educación el “Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas” (fracc. I, Artículo 7, p.2) y “Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos” (fracc. II, Art 7, p. 2).

2.1.2 Competencias

En 2008, La Educación Media Superior (EMS) sufrió importantes cambios, definiendo que a partir de este momento, serán cuatro ejes los rectores de la misma. A saber, son: Definición y Regulación de las Modalidades de Oferta, Mecanismos de Gestión, el Modelo Certificado del Sistema Nacional de Bachilleratos y el Marco Curricular Común (MCC) con base en las competencias. Es éste último eje el que nos interesa para la presente investigación.

El MCC vertebra y une los programas de la amplia gama de opciones que tiene la EMS en el territorio nacional. Con estas acciones de unidad y articulación, las estructuras curriculares contribuyen a formar personas con capacidad de enfrentar las circunstancias del mundo actual. Reconoce que las disciplinas por sí solas no cumplen este objetivo, se requieren contenidos transversales que permitan desarrollar modelos académicos que impacten en la vida de las personas no sólo en conocimientos, sino formando habilidades de pensamiento y de convivencia. Estos contenidos son las competencias.

El acuerdo 442, menciona que el perfil del egresado se basará en el desarrollo de competencias. Para construir este perfil básico nos valemos, fundamentalmente, del término competencias. “Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos” (Acuerdo 442, SEP, 2008)

Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales estén conformados por asignaturas muy diversas, con objetivos de aprendizaje diversos, así como disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas y módulos, que parecen no estar relacionados. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos

requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas

Las competencias se subdividen en genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales. Las tres últimas aportan elementos importantes para el crecimiento de los y las estudiantes, más tienden a especializarse en disciplinas y aportan herramientas para el trabajo productivo.

En nuestra investigación, nos interesan las genéricas, pues es en ellas que la educación de la sexualidad (que es educación para la vida) puede involucrarse. Es relevante mencionar brevemente en qué consisten cada una de las competencias. El presente cuadro del Acuerdo 442, lo expone de la siguiente manera:

Según el acuerdo 442, las competencias genéricas: “...permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida”

El promover habilidades para la vida las convierte en transversales, es decir, no pertenecen a una disciplina específica. Por tanto, son aplicables a todos los ámbitos de la vida. La sexualidad no se exime de ellas. Mientras más habilidades tenga un/una joven para pensar, decidir, ser autónoma/o y comunicarse con asertividad, más protegida será su vida sexual y reproductiva.

El marco de las competencias busca desarrollar un perfil específico en las y los egresados. Pretende que, no importa en qué modalidad se haya cursado la educación Media Superior, todas y todos los individuos egresen con las mismas características: habilidades para la vida.

Este perfil concibe el desarrollo de las competencias genéricas, las cuales tienen como objetivo formar personas que respondan a los desafíos del mundo moderno. El perfil del

egresado consta de cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social. Este perfil se logrará mediante los procesos y las prácticas educativas relativas a los diferentes niveles de concreción del currículo.

Educación con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

Una formación en competencias es una formación humanista que integra los aprendizajes pedagógicos del pasado a la vez que los adapta a las cada vez más complejas circunstancias del mundo actual.

Finalmente, nos interesa mencionar que, el Acuerdo 442 contempla la calidad educativa como uno de los retos más importantes para la Educación Media Superior en nuestro país. El mismo acuerdo comenta que, para tener una educación de calidad, los aprendizajes deben ser significativos para los estudiantes. Alude a ello con los siguientes argumentos:

“Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS, en tanto que los estudiantes advertirán las ventajas que representa continuar sus estudios” (Acuerdo 442).

Nuestra investigación se circunscribe al trabajo de una competencia: “se autodetermina y cuida de sí”. En el Marco Teórico expondremos ampliamente sus atributos, de acuerdo al capítulo II (Acuerdo número 444), por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

2.1.3 Educación Sexual

Instancias educativas y de salud a nivel mundial –Organización Mundial de la Salud, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Panamericana de la Salud- muestran preocupación por las vivencias de la población joven en el ámbito de la sexualidad. Y aunque no hay una reglamentación al respecto, las sugerencias de entidades mundiales y locales se dirigen a dar formalidad a la Educación Sexual desde los primeros niveles de educación formal. (Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, 1994; OMS, 2004, 2015; UNESCO 2013; OPS, 2009).

El interés primario es desarrollar en los y las adolescentes la premisa del ejercicio sexual consciente, el cual conlleva autoconocimiento y autocuidado, fomentando actitudes responsables para poder tomar decisiones basadas en la salud y el bienestar.

Las leyes de nuestro país, respaldan la educación, la educación sexual y la salud sexual en diversos documentos. Sobre los derechos sexuales y reproductivos, nuestro país simplemente se ciñe a los acuerdos internacionales.

Nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Título Primero, Capítulo I de las Garantías Individuales, Artículo 1, estipula: “Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos”.

Ley General de Salud (2007) en el artículo 67 establece que la planificación familiar debe incluir información y orientación educativa para adolescentes y jóvenes y en el artículo 73 afirma que es obligación de las instituciones de salud y los gobiernos estatales promover programas de educación sexual.

La educación de la sexualidad permite que niños y niñas, jóvenes e incluso adultos, vivan de una manera libre y responsable, basada en la ética y la racionalización. Permite desarrollar autonomía, independencia, una postura solidaria y respetuosa, basada en la tolerancia y la sana comunicación.

La Norma Oficial Mexicana de los Servicios de Planificación Familiar (1986), indica que es derecho de todas las personas acceder a los servicios de salud (incluyendo la información), sin importar edad, estado civil o preferencia sexual.

La Ley General de Educación (2015) impulsa el derecho a la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable en un marco de libertad, dignidad e información.

“Desarrollar actitudes solidarias en los individuos y crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias” (fracc. X, Art 7).

La Ley General de Población (2014) señala que se deberán realizar programas de planeación familiar e influir en la dinámica de población a partir de los sistemas educativos y de protección a la infancia. Ubica los servicios de salud sexual como responsabilidad inherente también al sistema educativo –desde la formación- y establece que sean prioridad para jóvenes y adolescentes:

Artículo 15. Los servicios de planificación familiar deberán estar integrados y coordinados con los de salud, salud reproductiva, educación, seguridad social e información pública y otros destinados a lograr el bienestar de los individuos y de la familia, con un enfoque de género, y de conformidad con lo establecido en la Ley, el presente reglamento y las demás disposiciones aplicables.

Artículo 16. La educación e información sobre planificación familiar deberán dar a conocer los beneficios que genera decidir de manera libre y responsable sobre el número y espaciamiento de los hijos y la edad para concebirlos. Asimismo, deberán incluir la orientación sobre los riesgos a la salud que causen infertilidad y las estrategias de prevención y control. El Consejo pondrá especial atención en proporcionar dicha información a los jóvenes y adolescentes. (p.4).

A pesar de no ser una ley, cabe mencionar uno de los documentos que mayor cercanía y peso ha tenido en el país en el rubro Educación Sexual en años recientes. Es la *Declaración Ministerial: Prevenir con Educación*. Esta declaración surgió de la Conferencia Mundial del SIDA en 2008. Reunidos en la Ciudad de México, en el marco de la XVII Conferencia Internacional de SIDA, los Ministros de Educación y Salud de América Latina y el Caribe, firmaron esta la Declaración.

Tiene como objetivo fortalecer la respuesta a la epidemia del VIH en el contexto educativo formal y no formal. Tal declaración considera que sólo la educación integral en sexualidad nos conducirá a disminuir el alto número de personas infectadas.

Sin embargo, éste no es el único y aislado beneficio; también se logrará un estado de salud física y emocional en las personas, permitiéndoles mejor toma de decisiones, así como la integración de una sociedad plural, democrática, que respete la diversidad.

Una de las metas de la declaración es: “para el año 2015, reducir en un 75% la brecha en el número de las escuelas que actualmente no han institucionalizado la educación integral de la sexualidad, para los centros educativos bajo la jurisdicción de los Ministerios de Educación” (p. 6).

Nuestro país no ha atendido con gran interés tal compromiso, por lo que los esfuerzos son pocos y de bajo impacto, más no ha dejado de moverse el tema, aun cuando sea en bajo perfil. Las Organizaciones No Gubernamentales son las que mayormente se esfuerzan por desarrollar y proponer estrategias.

Encontramos pues, que en la legislación mexicana existen diversos documentos sosteniendo los objetivos de la educación: formar entes críticos, analíticos, con habilidades para la vida que les permitan desarrollarse en ambientes diversos, haciendo uso de una actitud solidaria y empática. Las leyes en nuestro país trazan un ciudadano con características viables de fomentar andando por el camino que las competencias nos ofrecen.

Es preciso decir que la normatividad en nuestro país está contextualizada con el entorno global, respondiendo a problemáticas que atañen a la humanidad. También en México se busca formar personas no sólo aptas para la vida laboral, sino para la vida.

Las leyes mexicanas asumen que la educación sexual es una rama indispensable para fomentar ciudadanos saludables, responsables, que trabajen activamente por calidad de vida y comprometidos con el entorno.

2.2 MARCO CONTEXTUAL

A continuación, mencionaremos los datos más importantes sobre el Centro Escolar Comunitario del Sur, institución en la que llevamos a cabo nuestra investigación. A continuación, expondremos generalidades, su historia, la descripción de cómo opera el sistema, sus objetivos educativos, el organigrama y haremos un análisis breve de la problemática de embarazo adolescente que impera en este espacio educativo.

2.2.1 Datos Generales del Centro Escolar Comunitario del Sur

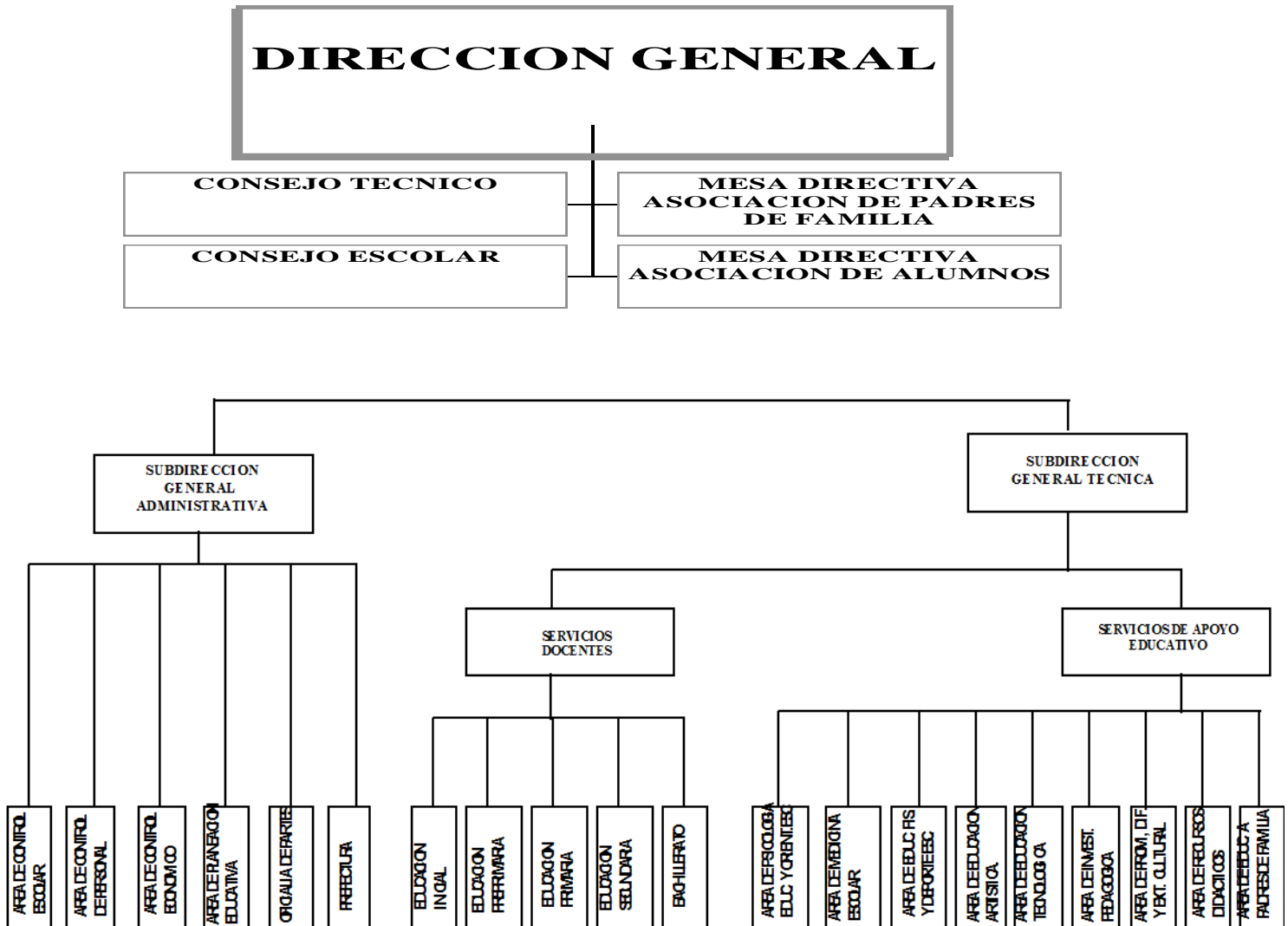
La propuesta de tesis se desarrolló en el Centro Escolar Comunitario del Sur (C.E.C.Sur), “Lic., Manuel Bartlett Díaz”, el cual atiende cuatro niveles educativos (Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato). Se localiza en Heliotropos sin número, Cuarta Sección de San Ramón Castillotla, Puebla. Fue fundado en 1996, cuenta con 18 años de experiencia. Durante el Ciclo Escolar 2014-2015, tuvo 2300 estudiantes matriculados en los 4 niveles.

El C.E.C. Sur es una institución oficial, ubicada en una zona suburbana, al sur de la ciudad de Puebla. Las características a continuación descritas, son fruto del conocimiento personal tras 15 años de experiencia laboral en la institución. La población circundante es de bajos recursos económicos, pobre nivel educativo, familias con dinámica violenta, maltrato infantil, adicciones, pandillerismo, familias encabezadas por abuelos, abuelas, tías; familias monoparentales; en caso de contar con la presencia de madre y padre, éstos suelen trabajar largas jornadas, dejando a hijos e hijas a cargo de cuidadores diversos.

Es importante mencionar que el modelo educativo que priva en esta institución es la Educación Comunitaria, lo cual involucra en sus objetivos principales, la participación de la comunidad que le rodea y no exclusivamente los tradicionales actores (estudiantes, docentes).

El centro de educación comunitaria es un modelo nuevo de centro de aprendizaje que tiene por objeto ofrecer oportunidades de aprendizaje dinámico permanentemente a toda la comunidad de todas las edades.

2.2.1.1 Organigrama



2.2.1.2 Descripción del sistema general

Un centro de educación comunitaria, además de ofrecer a sus alumnos todos los niveles educativos previos a la educación superior, ofrecerá oportunidades de aprendizaje a los padres, a los adultos, a los maestros y demás miembros de la comunidad, de acuerdo a su demanda de conocimientos y necesidades de desarrollo individual y social.

Este centro además de enseñar el currículum por desempeños, educa a sus alumnos en “aprender a aprender” y los expone a diferentes métodos de aprendizaje en los diferentes grados académicos que cursan. Adicionalmente es un centro de enseñanza experimental, donde maestros destacados desarrollan, prueban y validan nuevos métodos y materiales educativos. También promueve el autoaprendizaje a la propia velocidad del alumno y le permite, sin descuidar la madurez infantil y juvenil, acreditar grados académicos por exámenes de competencia.

2.2.1.3 Especificaciones de Bachillerato

Es en el Nivel Media Superior en el que se realizará el presente proyecto. En los Centros Escolares, se maneja en modalidad de Bachillerato.

La investigación se realizó durante el Ciclo Escolar 2014 – 2015. En ese momento, el Bachillerato C.E.C.Sur contaba con una población de 449 estudiantes, divididos en 13 grupos.

El Área de Psicología Educativa y Orientación Escolar, aporta datos preocupantes sobre el número de embarazos adolescentes que se dan en este nivel cada año. Según datos del Área, en los últimos 10 años, el promedio de embarazos por ciclo escolar es de 7. Más el problema no atañe exclusivamente a la escuela. La zona tiene un alto índice de embarazos adolescentes. En una entrevista personal llevada a cabo en enero de 2012 al director del Hospital de la Mujer, el cual atiende a la población del sur de la ciudad, reporta asistir aproximadamente 180 partos de mujeres entre 13 y 20 años cada mes.

2.2.1.4 Embarazo Adolescente en C.E.C.Sur

Como pudimos observar con la información anterior, C.E.C. Sur es un espacio que cuenta con todas las características que permiten desarrollar en su interior nuestra propuesta de investigación. Hablaremos de las mismas a continuación.

Esta escuela se encuentra ubicada en una zona suburbana de la ciudad de Puebla, en una zona económica baja con alta incidencia de problemas como pandillerismo, drogas, alcoholismo, deserción escolar y violencia familiar. Tales características se ven reflejadas en la dinámica diaria de la comunidad escolar, por lo que esta institución es una amplia ventana para acceder a los conflictos que se viven en la zona.

La incidencia de embarazo es significativa e impacta negativamente, siendo causa de deserción escolar y baja en el desempeño académico.

El Centro Escolar ha tomado medidas, pero éstas no han sido determinantes, ya que se centran en las desgastadas pláticas de cómo ponerse el condón, las cuales se han vuelto insuficientes. La realidad es que un alto porcentaje de personas jóvenes, en nuestro Centro Escolar como en la mayoría, sabe de anticonceptivos y cómo hacer uso de ellos. El problema aparece al momento de usarlo. Consideramos que no hemos logrado desarrollar en la población escolar

2.2.2 Panorama Nacional

Con la intención de redondear el contexto en el que se desarrolla esta investigación, mencionaremos algunos de los datos existentes respecto a la sexualidad juvenil y el embarazo adolescente en nuestro país. Según la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica en 2009, la proporción de mujeres adolescentes con vida sexual activa, ha aumentado de 1 de cada 5 en 1987, a 1 de cada 3. Esta misma encuesta informa 6 de cada 10 adolescentes no utilizan ningún anticonceptivo.

Sobre el número de mujeres adolescentes embarazadas, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012) reporta que el 18.8% de los nacimientos en 2010, fueron de madres menores de 20. Regularmente, estos embarazos no son planeados ni deseados. Por lo general son resultado de relaciones sexuales sin protección, falta de información sobre anticonceptivos, falla anticonceptiva por uso incorrecto, según este organismo. Cabe de nuevo preguntarnos hasta qué punto los roles de género influyen para las prácticas sin protección.

De acuerdo con estadísticas del IMSS (2012), 50% de los menores de 17 años son sexualmente activos, pero sólo uno de cada 10 utiliza algún método anticonceptivo. Los datos anteriores respecto al embarazo el índice de contagio nos dan una perspectiva de la gravedad del problema. Más estos tópicos no son el centro de la presente investigación.

Podemos observar que la situación del Centro Escolar Comunitario del Sur, no se encuentra desfasada de lo que ocurre a nivel nacional en el sector juvenil con respecto a la sexualidad. Es importante para nosotros contemplar el contexto general para aproximarnos con mayor precisión al tema e insistir en empatar los contenidos de la educación sexual con el ámbito educativo formal, apoyándonos en el objetivo que persiguen las competencias: desarrollar habilidades para la vida que permitan tomar decisiones fruto del análisis y la reflexión, integrando conocimientos y experiencias en el ejercicio cotidiano.

2.3 MARCO TEÓRICO

A continuación, desarrollamos brevemente el nacimiento de las Competencias, sus características más importantes y el peso que tienen en la regulación de la educación actual mexicana. Hablaremos también del concepto y las conductas que conforman la competencia “Se autodetermina y cuida de sí” para comprender mejor cómo se vinculan con la toma de decisiones en el ejercicio sexual adolescente.

Es preciso hacer una breve mención del modelo llamado educación Sexual Integral, ya que este delinea los contenidos temáticos del taller. Fue elegido como marco, debido a que empata en objetivos con la propuesta en competencias.

Desarrollamos la columna vertebral en cuanto a la teoría constructivista, en la cual nos basamos para diseñar la estrategia educativa. Imperioso es mencionar a los autores cuyas teorías y conceptos conformaron la barra guía al momento de ejecutar las actividades planeadas, así como su amplia utilidad al clarificar los procesos durante el análisis de resultados.

2.3.1 Competencias en la Educación Media Superior

Según las reformas educativas oficiales de 2008 en nuestro país, la Educación Media Superior debe respaldarse en el Marco de las Competencias. El sistema educativo reconoce que las asignaturas por sí mismas no lograrán desarrollar todas las habilidades que los y las estudiantes requieren para la vida. Para preparar personas aptas para enfrentar las exigencias de la época, es necesario sostener el proceso educativo en el marco de las competencias. Según los Acuerdos 442 y 444, el egresado de Educación Media Superior, debe cumplir con un perfil basado en el desarrollo de las mismas.

Pero, ¿qué significa *competencia*? En nuestro país, el Acuerdo 442 de la Secretaría de Educación Pública (2008) explica: “Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. (Artículo Segundo I, P. 2). El mismo documento, cita la definición aportada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual indica lo siguiente:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. (P. 31)

Pero el enfoque en las competencias, no surgió de la nada. Se ha venido gestando desde hace más de treinta años. Más recientemente, adquirió peso y carácter oficial en los informes de la Comunidad Europea. Una sucinta reseña de hechos será suficiente para darnos a conocer cómo han ido creándose las competencias en la educación.

2.3.1.1 Nociones elementales del nacimiento de las competencias

Las competencias han pasado por una serie de sucesos que fueron evolucionando para conformar todo el esquema sobre el cual hoy se rige la educación. Surgió primero como un concepto lingüístico, conductual, que se instaló fácilmente en el argot laboral. Con obvios contenidos de la estructura social y naciendo como hermano generacional de la tecnología y su avasalladora intervención, el término competencias se ensanchaba y se filtró sin problemas en el ámbito educativo, rompiendo paradigmas y estableciendo nuevos. Veamos con un poco más de detalle este proceso.

Según Tobón (2006), el concepto “competencia” comenzó a estructurarse en los sesenta con base en las aportaciones de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970, citado en Olivares, 2007. p. 141) habla de las competencias como capacidades y actitudes, lo que permite concretar acciones y realizar interpretaciones. El lingüista supone que las competencias no son genéticas; antes bien, pueden ser desarrolladas.

Estos son los albores del concepto, pero éste tendrá críticas y elaboraciones constantes, antes de llegar a ser lo que hoy es en educación.

Martínez, (2009) explica que entre las décadas sesentas y setentas, la idea de ser competente estaba profundamente vinculada con el mundo laboral y se entendía como las capacidades especiales para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. La

tarea en sí era lo más importante, se valoraba la tarea segmentada de la función total y raramente se requerían dinámicas de interdependencia, no había visión integradora de sistema.

Como parte del contexto histórico, en esta misma época, surge con sorpresiva fuerza el uso de tecnología de la información y de la comunicación (TIC) en Educación, en particular el llamado *e-learning*, la formación por red internet que ha tomado relevancia insospechada y ha formado *la aldea global* (Olivares, 2007). Años más adelante, la tecnología y sus aplicaciones globales transformarían la educación futura, visible en los fenómenos de globalización o en las sociedades del conocimiento.

La autora narra que en la década de los ochentas, surgen nuevas demandas: conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. "... entonces quedó patente que el aprovechamiento de la cualificación de una persona depende estrechamente del entorno estructural donde pueda desarrollarla —oferta y demanda del mercado de trabajo..." (Martínez, 2009, p. 128). Las competencias siguen siendo parte del mundo laboral. Pero en la década siguiente, los noventas, los perfiles profesionales sufrieron cambios y progresivamente, se vieron definidos con base en competencias.

El mundo laboral fue la puerta principal para que las competencias brincaran al ámbito educativo, pues a mediados de esta década (noventas), la empresa empieza a exigir a las escuelas que preparen personas con habilidades que les posibiliten mejor y más completo desempeño al momento de la inserción laboral. (Tobón, 2006).

Al estar tan relacionado con la educación y lo laboral, el enfoque de competencias termina influyendo también en la economía; las empresas demandan de la educación, personas que hayan desarrollado las competencias necesarias para ser útiles a la vida productiva y económica. En palabras de Tobón (2006):

Ahora bien, en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía... En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina

emergencia de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad. Con respecto a lo económico, ha crecido la demanda de las empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer. En síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. (p. 4)

La aldea global comparte el mundo en temas como la economía y la educación y entiende que las competencias están indisolublemente ligadas a la solución de problemas en el mundo laboral y en la vida. Globalizar las competencias obligará a adoptar criterios uniformes para evaluarlas después. Así, la formación basada en competencias se vuelve indispensable en un mundo globalizado, donde todo cabe y se comunica, donde los problemas son complejos, donde es preciso poner en juego todas las herramientas humanas.

Por ahora, seguiremos con los sucesos históricos que han devenido para que en el mundo y en nuestro país, las competencias formen parte indispensable del Marco Curricular en Educación Media. Tomaremos como referencia el resumen de hechos presentado en el documento “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo” (2004), en el cual se mencionan los primeros análisis que desembocaron en un marco basado en competencias.

Matías (2005) comenta que en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa reconoce como necesidad la creación de una nueva economía, la cual debe estar basada en el conocimiento. Para lograr este objetivo, es preciso desarrollar estrategias que permitan no sólo esta reforma económica, sino también rubros como la seguridad social y los sistemas educativos. (p.177)). El mismo Consejo Europeo solicitó a los Estados Miembros al Consejo y a la Comisión, la elaboración de un marco en el que se definieran las destrezas básicas necesarias para reformar la educación, pensando en que la educación para la vida es elemental. Estas destrezas debían incluir aspectos como: cultura, lenguas extranjeras, tecnología, voluntad emprendedora, habilidades sociales y uso de la tecnología.

La respuesta a esta petición la encontramos dos años después en el informe del Consejo Europeo de Barcelona (Consejo Europeo, 2002) documento que detalla un amplio programa de trabajo, en el que se incluyen estrategias concretas a desarrollar en el ámbito educativo. En la segunda especificación del punto 44, el informe menciona las competencias básicas que recomienda que deberán ser atendidas en el sector educativo:

mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana: establecimiento de un indicador de competencia lingüística en 2003; desarrollo de la cultura digital; generalización de un título e informática e Internet para alumnos de secundaria; (p. 19)

Así, las competencias nacieron de la necesidad inminente de reformar la educación, pensando en preparar personas con amplias capacidades para desenvolverse en el exigente y cambiante escenario del mundo actual. Con el paso de los años, se han ido perfeccionando y extendiendo de la Comunidad Europea a otras partes del mundo, como nuestro continente. Hoy por hoy, las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

2.3.1.2 Las Competencias, sus características y desarrollo en el Marco Curricular actual

Hemos mencionado repetidamente “habilidades, destrezas, herramientas”, pero no quedan claras las especificaciones de las mismas. Es obligado hacer las siguientes preguntas: ¿qué herramientas humanas?, ¿qué aspectos deben estimularse en un individuo para que se desarrollen óptimamente habilidades para enfrentar y resolver conflictos? Hay varias respuestas. Para Olivares (2007), estas herramientas son cognitivas, motoras, afectivas y sociales. Según este autor, las competencias deben ser trabajadas visualizando dos dimensiones distintas, que son:

a) Competencias de nivel básico: que implican habilidades y destrezas cognitivas de baja abstracción, entre las que se contemplan procesos de recuerdo y memoria, de comprensión y de reproducción, y de resolución algorítmica, entre otras posibilidades. También en este contexto podemos identificar competencias básicas, como las capacidades y habilidades relacionadas con

conocimientos utilitarios para el logro y resolución de problemas, como son la operatoria aritmética, manipulación de una herramienta o comunicación oral y escrita, entre otras que se tornan fundamentales.

b) Competencias de nivel superior: estas implican habilidades, destrezas y capacidades que apelan a la integración del saber, a la concatenación de subcompetencias o competencias menores para lograr una nueva totalidad, capacidad para discernir respecto a la veracidad y aplicabilidad de un logro específico. También se incluyen en esta dimensión la habilidad para descomponer una totalidad o cuerpo de conocimiento existente, para comprender sus partes constitutivas, reorganizarlas y reconstituirlas con nuevos elementos de conocimiento. Estas competencias involucran habilidades y destrezas para solucionar problemas comunes a distintas áreas de conocimiento, así como a nichos especializados de conocimientos en un área específica. (p. 145 Y 146)

Olivares (2007) explica que el tema se ha difundido tanto que en las últimas décadas, diversos autores hablan de competencias; menciona a que autores como Perrenoud (2000), han dado a entender al término competencia como:

“...la capacidad para movilizar distintos recursos cognitivos que se convierten en rasgos característicos de la persona y que le identifican en su desenvolvimiento, en que se combinan diversas herramientas de conocimiento y de socialización, las que permiten el construir, el hacer y el saber hacer, así como la resolución creativa de situaciones”. (Olivares, 2007, p. 146).

Este concepto partió de lo individual para después fusionarlo a la colectividad; entendiendo este hecho, Olivares (2007, p.147) propone dos tipos de competencias:

a) Personales, en las que el individuo muestra capacidades y condiciones para reaccionar, haciéndolo de manera individual ante una situación.

b) Interpersonales, donde es posible verificar las redes sociales, acciones e interacciones que un individuo desarrolla para dar soluciones a situaciones problemáticas comunes.

En este intento de establecer el término “competencia” en el ámbito educativo, Tobón (2006, p. 5 y 6) define los siguientes seis aspectos a considerarse en la construcción de una competencia.

1. Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin... Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución... Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias...

5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

6. Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas

o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Estos planteamientos nos permiten ver que el término competencia trasciende una habilidad, para convertirse en un motor poderoso que mueve diferentes espacios de los sujetos y los posiciona en el grupo social, con una carga ética y civil que le permitirá desenvolverse armoniosamente consigo mismo y con su entorno. Este ideal se parece mucho a los que se propone conseguir la educación formal.

Como podemos ver, las competencias se han tomado muy en serio y esto ha reformado la educación en general. ¿Qué pasó en la educación desde que llegaron las competencias?, ¿cómo éstas se han permeado al grado de generar una revolución global en este ámbito?

Parece que la formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y ha transformado para siempre la educación. La docencia debe practicarse con nuevas formas y con otra visión. Ya no es suficiente pararse frente al grupo y transmitir información. Esta visión es obsoleta y bajo ninguna circunstancia trabaja en la construcción de un ser humano competente. Para Tobón (2006), los cambios elementales en la docencia se resumen en tres puntos primordiales:

1. Pasar de conocimientos conceptuales a desempeño integral y resolución de problemas: Esto representa trascender los conocimientos teóricos y depositar la mirada en el desempeño humano integral, como un todo, un saber, saber hacer y ser; un ser humano íntegro frente a un escenario cambiante.

2. Pasar del conocimiento a la sociedad del conocimiento: Es preciso que la comunidad educativa no sólo asimile conocimientos, sino que genere una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

3. Pasar de la enseñanza al aprendizaje. Es reorientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. En vez de pensar como primordial la planeación de los recursos didácticos, el reto es descubrir con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus

expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. (p.14)

Estos dramáticos cambios en la docencia y en los conceptos de aprendizaje, han revolucionado y reposicionado el mundo de la educación. Como lo mencionamos en un primer momento, nuestro país se adhiere a la educación en competencias y la Educación Media Superior las contiene como fundamentales en el Marco Curricular Común, basado en el enfoque de competencias.

A continuación, exponemos algunos puntos de los contenidos de los acuerdos.

2.3.1.3 Las Competencias en la Educación Media Superior en México

Con lo revisado anteriormente, comprendemos mejor las características de las competencias. Una de ellas (en el marco curricular), es la transversalidad. Esto significa que, al ser entidades transversales, las competencias pueden ser cultivadas en todas las asignaturas independientemente de los contenidos particulares, pues se adaptan a los objetivos de cada materia enriqueciendo los resultados. Es importante mencionar que las competencias permean el Marco Curricular Común que da base a todas las modalidades de Educación Superior en nuestro país. De esta forma, los y las egresadas del nivel, contarán con las mismas habilidades, sea cual sea la modalidad bajo la que hayan estudiado.

La RIEMS (2008) indica que la educación con un enfoque en competencias pretende crear experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes perfeccionar habilidades a través de las cuales puedan movilizar cuantos recursos posean para enfrentarse a las circunstancias cambiantes de la vida cotidiana, no solamente en la vida escolar o al egresar, sino para el resto de sus vidas. Dichas competencias conforman el Perfil del Egresado de la EMS, lo cual permite por primera vez dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad.

El Acuerdo 442 explica que las competencias han sido divididas en genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales. Las tres últimas tienden a especializarse en áreas particulares y aportan herramientas para el trabajo productivo. Más el presente trabajo hará

énfasis en las competencias genéricas, puesto que es en una de ellas la que proponemos desarrollar en esta investigación.

En el documento de trabajo “Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior” (SEP, 2008. p.11) se menciona que según como se estipula en *Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, las competencias genéricas son

...aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. (p. 54)

Los documentos de la RIEMS (2008), Acuerdos 442 y 444, dividen a las competencias genéricas en tres clases:

Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

Transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

En el mismo documento se expone que las competencias genéricas cuentan con especificaciones de contenido y forma. De acuerdo al contenido, deben cumplir con las siguientes características:

- Formar capacidades que, en su vinculación con las disciplinas y diversas experiencias educativas, permitan concretar el perfil del egresado.
- Relevantes para el desarrollo de cada individuo, permitiéndole potenciar su dimensión física, cognitiva, afectiva y social.

- Relevantes para la integración exitosa del individuo en los ámbitos de la vida ciudadana, académica y profesional.
- Transversales en su formación y transferibles a distintos ámbitos de la vida y campos profesionales.
- Importantes para todos, independientemente de la región en la que viven, su ocupación o trayectoria futura de vida.

Y, de acuerdo a la forma, las competencias genéricas aluden a las capacidades más relevantes para la vida. Han sido agrupadas en categorías globales con una serie de atributos especiales para cada una. Las categorías son:

- Se autodetermina y cuida de sí
- Se expresa y comunica
- Piensa crítica y reflexivamente
- Aprende en forma autónoma
- Trabaja en forma colaborativa
- Participa con una conciencia cívica y ética.

Es importante mencionar que en la presente investigación nos abocaremos a trabajar específicamente con la primera categoría: “Se autodetermina y cuida de sí”. Centrándonos exclusivamente en esta categoría, mencionamos los atributos de la competencia:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

- Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
- Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
- Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
- Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.

- Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.

- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
- Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Cómo podemos observar, cada uno de los atributos desglosa habilidades de tipo crítico, analítico y promueven en los y las estudiantes, el autoconocimiento. Por medio del desarrollo de estos atributos, se pretende la autonomía de los individuos, permitiendo que a lo largo de la vida, tomen decisiones encaminadas a resultados saludables en general. Por supuesto, esta es una base ideal para incrustar los temas alusivos a la sexualidad, esperando que las y los jóvenes adopten actitudes reflexivas alrededor del ejercicio sexual del momento, tomando decisiones que favorezcan el desarrollo integral y una conducta armoniosa y responsable para con el entorno.

2.3.2 Competencias y Educación Sexual

Resulta crucial para nuestro trabajo, explicitar la razón por la que decidimos trabajar la Educación Integral de la Sexualidad desde la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”. Partamos de una idea sencilla y accesible: la educación sexual es educación para la vida, simple y llanamente. Y, con todo lo ya revisado, encontramos que las competencias también son educación para la vida. Ambas resuenan en el mismo lugar, se armonizan fácilmente en objetivos, persiguen lo mismo. Por tales razones, no es difícil concatenar acciones. Rodríguez (2004) lo expone de la siguiente manera:

“...la formación exige promover los valores que favorecen el ejercicio de la libertad y la autonomía, el respeto, la solidaridad y la tolerancia, así como desarrollar habilidades para ejercer control sobre el cuerpo y las consecuencias de la vida sexual... además de impulsar la formación de alumnas y alumnos como sujetos de derecho y sujetos políticos, ciudadanos que además de conocer y ejercer sus derechos, tengan prácticas sociales que lleven a la colectividad el bienestar social”.

(p. 2)

Así, encontramos que sin quererlo, las competencias han abierto caminos pedagógicos que facilitan el trabajo de educación sexual, sobretodo porque buscan articular los conocimientos, las habilidades y los valores.

La competencia “Se autodetermina y cuida de sí” busca que el estudiante se valore, se conozca y enfrente dificultades; que tenga un adecuado manejo de sus emociones y tome decisiones constructivas para su futuro, que sepa elegir con base en un análisis crítico, que sea responsable de sus acciones y administre sus recursos para conseguir metas; de igual forma, espera fomentar en el estudiante la inclinación por una vida saludable e integral, cultivando acciones de bienestar para sí mismo y para las personas que le rodean.

Tales fines están profundamente relacionados con los fines de la educación Integral de la Sexualidad, a saber: conocimiento, armonía, salud, toma de decisiones responsable y ética. Es cierto que uno de los objetivos de la educación sexual es que los y las jóvenes ejerzan control sobre su vida reproductiva, pero no se trata meramente de no contagiarse o no infectarse. Antes

bien, se trata de volverles competentes en la identificación de emociones, en armonizar la autoestima, a fortalecer la toma de decisiones y la participación ética y responsable en la comunidad.

“La competencia de auto-regulación y ejercicio responsable de la libertad se encamina hacia la capacidad de ir perfilando en el educando un plan de vida, ejercicios de clarificación de valores y posicionamiento frente a la organización social. Se requieren de prácticas reflexivas ante situaciones posibles, puede recurrirse a ejercicios vivenciales de casos, o sociodramas que lleven al educando a desplegar sus propios valores frente a los valores de su medio y a la precisión de códigos propios frente a la sexualidad.” (Rodríguez, 2004. P. 21)

También es crucial hablar de derechos sexuales y los marcos legales. Los y las estudiantes deberán considerarse sujetos de derecho. Esto se logra preparándoles en derechos y el ejercicio de los mismos.

Al mismo tiempo, trabajar en el autoconocimiento para después conocer a los demás, les formará en habilidades de empatía, tolerancia y respeto. La educación integral de la Sexualidad también busca la aceptación y la solidaridad, pretende eliminar cualquier forma de discriminación

Las competencias no hacen distinciones de sexo o género. De igual forma, la educación sexual es para todas las personas; antes bien, busca la equidad de género como un elemento importante en el desarrollo de las personas y de la creación de sociedades equilibradas.

A manera de conclusión para estos argumentos, mencionamos la definición de competencia que nos aporta Serrano (2011), ya que incluye todos los aspectos de lo que hemos venido hablando.

Una competencia presenta... una estructura interna con tres componentes (cognitivo, afectivo-relacional y metacognitivo) que responden a los tres grandes tipos de conocimiento (explícito, causal e implícito), requiere una habilidad específica (habilidad para cooperar) y se encuentra siempre contextualizada (dependiente de contexto). Una competencia es crucial para:

a) la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural): las competencias deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida;

b) favorecer la inclusión y lograr una ciudadanía activa (capital social): las competencias deberían permitir a todos una participación como ciudadanos activos en la sociedad; (p. 17).

Analizando estos contenidos, encontramos una correspondencia directa y vemos en el marco de las competencias, un marco más que perfecto e ideal para centrar en ellas, las consignas de la educación de la sexualidad, educación que no solamente les permitirá tener control sobre su vida reproductiva, sino que formará entes civiles conscientes, participativos y activos, que tomen decisiones responsables, derivadas de análisis crítico y en saludable relación consigo mismos y con el entorno.

2.3.3 Educación Integral de la Sexualidad

Para trabajar educación sexual, se requiere también un marco estructurado y no meramente empírico. En nuestro caso, retomamos el Modelo de la Educación Integral de la Sexualidad (o Educación Sexual Integral), propuesto por la IPPF (International Planned Parenthood Federation, 2006), el cual tiene objetivos similares a los de las competencias, ya que este enfoque pretende educar en un marco de derechos, entendiendo que la información por sí misma, no genera actitudes responsables.

Un enfoque a la Educación Integral en Sexualidad basado en un marco de derechos busca equipar a la gente joven con los conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que necesitan para determinar y gozar de su sexualidad – física y emocionalmente, a nivel individual y en sus relaciones. Ve a la ‘sexualidad’ de manera holística y dentro del contexto del desarrollo emocional y social. Reconoce que la información por sí misma no es suficiente. La gente joven necesita tener la oportunidad de adquirir las aptitudes esenciales para la vida y desarrollar una actitud y valores positivos. La Educación Integral en Sexualidad cubre una amplia gama de temas

relacionados con los aspectos tanto físicos como biológicos de la sexualidad, así como con los aspectos emocionales y sociales. Reconoce y acepta a toda la gente como seres sexuales y se ocupa de mucho más que solamente la prevención de enfermedades o embarazo. Los programas de EIS deben adaptarse a la edad y etapa de desarrollo del grupo objetivo. (IPPF, 2006, p.3)

Sin ahondar en el tema, sólo pretendemos explicitar los conceptos guías del modelo en el que recaen los contenidos en sexualidad trabajados en la intervención de nuestra investigación.

2.3.4 El cuidado de sí y la autodeterminación en la sexualidad

La psicología es una disciplina que se ha ocupado de presentar opciones para el concepto “cuidado de sí”, partiendo del autoconocimiento y la construcción de autonomía, entendiendo éstas como las acciones voluntarias y habituales de un individuo con la deliberada intención de mantenerse en estado de bienestar. Para algunos psicólogos, cuidarse a sí mismo es un signo de madurez.

Justamente Allport (1985, citado en Álvarez de la Cruz, 2010) caracteriza la madurez personal por buscar el autoconocimiento a través de la interacción con los demás, perseguir la seguridad emocional y mantenerse en la incansable búsqueda del conocimiento de sí. No es muy distinta la caracterización de Maslow (1968, citado en Álvarez de la Cruz, 2010) de las personas “autorrealizadas”: como aquellas que se aceptan a sí mismas y a los demás, espontáneas, centradas en los problemas, autónomas, con buenas relaciones personales y sentido del humor.

El autocuidado, tiene que provenir del autoconocimiento. Esta es una máxima filosófica muy antigua, pero sigue siendo el eje rector que precede conductas sanas en las personas. Cuidar de uno mismo son comportamientos que suelen desprenderse del autoconocimiento, y los procesos cognitivos acerca de uno mismo terminan en acciones, en conductas operantes. Los autocuidados se entienden como actividades diarias, íntimas y personales. Son las actividades que realizan los sujetos para el cuidado de su salud. Estas conductas se ordenan en un repertorio de hábitos, configurando así, la autodeterminación, de acuerdo a Muñoz (2009).

Fierro (2000) recupera el factor social en el concepto. “Esta conciencia de sí -autopercepción con intensas connotaciones afectivas- tiene también una raíz que trasciende al individuo: se elabora, sin duda, a partir de la imagen social de lo deseable y de la percepción que cada cual encuentra en otros acerca de sí mismo; se genera a partir de un aprendizaje social y de reacciones sociales ante la conducta del sujeto”.

Muñoz (2009) concuerda con Fierro en el aspecto social que construye El *cuidado de sí*. Según esta autora, éste se articula con tres elementos: por un lado, una concepción del mundo que genera una forma de relacionarse con los demás; por otro lado, una mirada hacia fuera, pero con un retorno a la interioridad de los sujetos, prestando atención a lo que ocurre en el pensamiento y finalmente, una serie de acciones que ejercen los sujetos sobre sí mismos para modificarse o transformarse, logrando así, la autodeterminación. La noción del *cuidado de sí* está constituida no solo por la relación que establecemos con el cuerpo sino también con los otros y con nuestro entorno.

Foucault (1999, citado en Chirolla, 2007) opina que son tres los elementos que configuran el cuidado de sí y son la dietética, o sea, la relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y el alma; la economía, que hace alusión a la relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social; y la erótica, que consiste en la relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa. Estas tres dimensiones se convierten en escenarios de aplicación del proceso de la práctica de uno mismo y están correlacionados, es decir, interactúan en la subjetividad y el cotidiano del individuo.

El autocuidado es un comportamiento aprendido y una vez incorporado, se vuelve una acción intencionada. Se produce a medida que los individuos consolidan acciones para cuidar de sí mismos para regular –autodeterminar- su propio funcionamiento y desarrollo. Las acciones de autocuidado son realizadas por las personas en su ambiente habitual y dentro del contexto de sus patrones de vida diaria. Estas acciones tienen como objeto mantener el funcionamiento íntegro de la persona de forma independiente.

En la sexualidad, el *cuidado de sí* es determinante para la toma de decisiones. Parte del autoconcepto, del significado personal que se le dé a la salud y del bagaje de hábitos que al respecto se hayan edificado. Las representaciones sociales que el entorno le ha enseñado para hacerse cargo de la salud sexual (autoestima, relaciones sanas, protección anticonceptiva) forman parte de las acciones que cada adolescente tomará como prácticas de autocuidado.

En muchas ocasiones, estas prácticas cotidianas se verán afectadas por el legado sociocultural del grupo al que pertenece –familia, amigos, escuela-. Es en este momento en el que pueden perderse o no consolidarse hábitos saludables, ya que, como mencionamos en apartados anteriores, el influjo de la familia o grupo de amigos no siempre es favorable al estado de bienestar.

No pasemos por alto que, a pesar de este carácter social que permea dichas prácticas, existe en los adolescentes un proceso de subjetivación, analizando, reflexionando, filtrando para al final elegir lo que considera pertinente. Aquí es dónde engarzan las competencias, puesto que los y las jóvenes reconfiguran los elementos recibidos de los otros para integrarlos a su proceso de asimilación y apropiación de los conocimientos comunes al grupo, determinando las prácticas que mejor convienen a su salud y bienestar. Este proceso coyuntural se logrará a través de la estimulación y desarrollo de las competencias.

2.3.5 Constructivismo

La pregunta inmediata para dar continuidad a nuestro planteamiento de educación sexual por competencias, está relacionada con el modelo educativo que utilizaremos para diseñar estrategias en el aula que cumplan los objetivos. No servirán el conductismo ni la educación tradicional. Los autores en educación actual abogan por los enfoques constructivistas “... los cuales buscan contribuir a que los egresados cuenten con elementos esenciales para su desarrollo a lo largo de la vida. “Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior” (SEP, 2008. P.18)

Por tal razón, mencionaremos este enfoque y los principales autores del mismo.

¿Por qué es importante pensar en una teoría del aprendizaje? Tenemos que decir que éstas son fuente de tácticas y técnicas de instrucción verificadas. Ertmer (1993) explica que las teorías permiten seleccionar las estrategias más oportunas para un problema educativo, puesto que cuentan ya con una serie de tareas probadas y disponibles.

No está de más el partir de un concepto de aprendizaje, ya que éste fenómeno es el centro del trabajo educativo: que los y las estudiantes aprendan. El concepto más resumido y acertado, incluso el más aceptado, lo menciona Schunk (1991, cit. Ertmer, 1993. P.50) "El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia". Más Jonasen (1992), citado por el mismo autor amplía sus alcances diciendo: "el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias". (p. 3) Esta última referencia nos arrastra hacia el constructivismo. ¿Qué es el constructivismo?, ¿de dónde surge?, ¿quiénes son sus representantes? Hablaremos de ello en este capítulo, pero por el momento, diremos que los constructivistas sostienen que lo que las personas conocemos y entendemos, nace de nuestras propias experiencias y significados. Por tanto, no hay significados correctos o inamovibles, puesto que cada persona va creando, va construyendo la subjetividad propia y las relaciones con el entorno. En el constructivismo, la meta de la instrucción no es asegurar que el individuo conozca hechos particulares sino más bien que pueda elaborar e interpretar la información. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos. Es obsoleta la mera adquisición de conceptos o detalles fijos. Según Ertmer (1993), para que el aprendizaje sea exitoso, significativo y duradero, debe incluir los tres factores cruciales siguientes: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto).

"El papel de la instrucción en el enfoque constructivista consiste en mostrar a los estudiantes como se construye el conocimiento, promover la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que puedan surgir de un problema en particular y llegar a una posición autoseleccionada con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprenden la fundamentación de otras perspectivas con los cuales podrían no estar de acuerdo"; (citado. Ertmer, 1993, p.66)

Esta perspectiva asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades cognitivas innatas presentes en el sujeto. Para Delval (1997, citado en Araya, 2007, p. 77) "...el constructivismo plantea la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto". El sujeto construye el conocimiento de la realidad, siguiendo este proceso: la realidad es conocida por los sentidos, pero se ordena por medio de los recursos cognitivos del sujeto y posteriormente, el individuo hará transformaciones de esa misma realidad. Es decir, el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto (Anaya, 2007).

Así, el constructivismo explica cómo el ser humano a lo largo de su historia personal, va desarrollando el intelecto y va conformando sus conocimientos.

El constructivismo, según Kilpatrick (1995 citado en Larios, 1998) basa sus resultados en dos premisas principales:

1. El conocimiento es activamente construido por el sujeto cognoscente, no pasivamente recibido del entorno.
2. Reconoce un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial (p.10)

La concepción constructivista muestra el aprendizaje como el resultado de un complejo proceso de intercambios que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. El alumno no es un sujeto pasivo pues en el acto de aprender involucra sus funciones cognitivas. El profesor es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados de los contenidos.

Es así como el constructivismo ha ido desvaneciendo las ideas del conductismo como modelo predominante en la educación. Mayer (1992, citado en Serrano, 2011) habla de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo éstos han ido modificándose por no responder a las necesidades actuales del mundo globalizado y sus exigencias.

Para Mayer (1992) es necesario retomar de inicio, el concepto de aprendizaje. Este autor le llama el análisis de las tres metáforas clásicas del aprendizaje: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados. (p.15)

La metáfora del aprendizaje como adquisición de respuestas está ligada al conductismo; postula que el aprendizaje consiste en registrar de forma mecánica los mensajes con información nueva dentro de un almacén sensorial. Este registro memorístico evidenciaría el aprendizaje. Esta metáfora domina hasta los inicios de la década de los sesenta. Esta orientación conductista no daba resultados amplios, se limitaba a respuestas mecánicas y no reflexivas ni conscientes. Por no decir que dejaba un vacío alarmante en cuanto a saber qué procesos ocurrían en la mente del aprendiz.

Para librar este bache, aparecen alternativas que intentan explicar lo que ocurre en el proceso de aprender y aparece la orientación cognitiva del aprendizaje (Beltrán, 1993, citado Serrano, 2011). Este nuevo paradigma, propone el aprendizaje como adquisición de conocimientos como construcción de significados. En ellas, el aprendiz tiene un papel más activo, aunque no llega a tener el control sobre el proceso de aprendizaje. (p.15)

Para la década de los ochenta, la idea se amplía, proponiendo a un estudiante activo, autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y llega a tener en sus manos el control del aprendizaje.

Estas transformaciones en la interpretación del sujeto que aprende se deben a un cambio de paradigma en la psicología de la educación que ha conducido desde el paradigma conductista (aprendizaje como adquisición de respuestas) hasta el paradigma constructivista (aprendizaje como construcción de significados). (Serrano 2011).

De esta forma el aprendizaje se vuelve activo, creativo, racional, emocional y pragmático. Las interpretaciones que hace la persona de la realidad son tan emocionales como cognitivas y esto vuelve el aprendizaje personalizado y significativo para cada quién. En este proceso influyen, la percepción visual, la comprensión, el razonamiento, la interpretación simbólica.

Arana (2001, citado en Villamil, 2008) asegura que incluso el género es un tamiz para interpretar e integrar la nueva información.

Este modelo apoya la idea de que el individuo no es un mero producto del ambiente de sus disposiciones, sino una construcción propia que se va produciendo día a día. El conocimiento ya no es visto como una copia de la realidad.

Al pasar por este proceso de significados propios y edificaciones personales, los conocimientos nuevos se aplicarán a la vida cotidiana, convirtiéndolos en información útil y aterrizada en la realidad.

Pero esto no convierte el proceso educativo en algo sencillo. Por el contrario, representa retos importantes para la educación y la docencia, convertir el simple empirismo en un evento de significados útiles.

Coll (1996) explica que la concepción constructivista muestra el aprendizaje escolar como:

“...el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares”. (p. 175).

Chadwik (1999) habla con firmeza del papel del alumno y su intervención activa para aprender:

“...el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en

ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. El aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendida, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarla. (1999; p. 465)

Ordoñez, (2006) identifica cinco principios del aprendizaje originados en teoría e investigación psicológica de corte constructivista, que dan soporte a esta práctica pedagógica:

- El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significados
- Ocurre a partir de la experiencia directa, de modo que se demuestra y avanza al realizar desempeños que activen y hagan avanzar la verdadera comprensión.
- Ocurre de manera diferente en cada individuo porque resulta significativo; se conecta con experiencias y conocimientos previos
- Se hace más significativo cuando ocurre por medio de desempeños auténticos, relacionados con lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo y su utilización.

Otro de los elementos indispensables en el enfoque, es acercar información nueva a información preexistente, de forma que puedan hilarse juntas y así, construir un conocimiento nuevo. Esto se logra buscando que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje se vinculen con las experiencias vividas por los estudiantes.

Ertmer (1993) propone principios constructivistas específicos que los y las docentes deben tener en cuenta al presentar conocimientos y conceptos nuevos. Propone que deben estar atentos a identificar el contexto del estudiante, enfatizar la capacidad del mismo para procesar la información, darle la oportunidad de manipularla, presentar de formas variadas y novedosas los conceptos a enseñar, plantear problemas para dar solución a los mismos y evaluar las nuevas habilidades.

Y es que, aunque es el alumno quien construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, los docentes no se aligeran de responsabilidad. Antes bien, deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. Se deben organizar las experiencias de aprendizaje; sigue siendo su responsabilidad filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información. Se trata de ordenar las estructuras con sentido y objetivo.

Siguiendo a Ordoñez (2006), la práctica pedagógica debe permitir que los conocimientos previos afloren, exponerlos, hablar de ello sean acertados o no. El docente debe ser activo también, realmente ser un facilitador del aprendizaje. Más, para este autor, no debe perderse vista el contenido teórico, éste debe mantenerse como eje rector de la educación.

Es necesario incorporar el aprendizaje teórico, el de los contenidos que siempre han dominado nuestro quehacer pedagógico, a esa formación en competencias; a esa formación alrededor de desempeños auténticos disciplinares, que sólo los especialistas en las disciplinas pueden determinar... Es necesario convertir esos desempeños auténticos en el centro de los currículos académicos, asociándoles todos los contenidos disciplinares y también el manejo crítico de la información y el desarrollo de habilidades de búsqueda, valoración, relación y uso de la información y de las ideas y posiciones de otros para sustentar posiciones personales. Es necesario formar a los estudiantes en el pensamiento crítico, en el escepticismo sano ante la aceptación de posiciones ajenas y en la capacidad de sustentar las propias y discutir las de otros, sin perder de vista la posibilidad de aceptar equivocaciones y cambiar de idea, cuando otras sustentaciones resulten más poderosas. Todo esto entra dentro de la autenticidad de los desempeños asociados a todo saber académico actual. (Ordoñez, 2006; p. 21)

De esta forma, el constructivismo nos impulsa y estimula a construir ambientes nuevos. Obliga al docente a abandonar el confort de ser una autoridad incuestionable de conocimiento y aventurarse nuevas estrategias que permitan a los y las alumnas, a desarrollarse en plenitud. Imaginar, crear, experimentar dentro y fuera de las aulas. Tal posibilidad permite que el mismo docente sea creador de sus propios conocimientos.

2.3.5.1 Piaget, Vygotsky y Ausubel

Piaget, Vygotsky y Ausubel son los teóricos que más luz han dado al constructivismo. Sus teorías jamás estuvieron dirigidas a ello, pero sus aportaciones son complementarias unas de otras para explicar el aprendizaje. Para Coll (1989) el marco psicológico del constructivismo está delimitado por dos enfoques cognitivos: la teoría genética de Piaget, particularmente en la concepción de los procesos de cambio y la línea de aprendizaje de Vygotsky, mediatizada por la cultura del grupo social al que pertenece, la cual establece y modela el tipo de aprendizaje específico y las experiencias educativas.

Daremos inicio con la mención que Anderson (2001) hace sobre el trabajo de Piaget. Este autor explica que se ha atribuido a Jean Piaget la base científica al constructivismo., puesto que ha ejercido enorme influencia en la comprensión del desarrollo cognitivo y fue uno de los grandes responsables del surgimiento del cognitivismo desde los comienzos de la era conductista en psicología.

Según Osorio (1998) Piaget considera dos poderosos motores que hacen que el ser humano mantenga en desarrollo continuo sus estructuras cognitivas: la adaptación y la asimilación. Estos procesos sirven para que el individuo constantemente obtenga información a través de los sentidos. Esta información será procesada a fin de enriquecer y modificar las estructuras previas. Los nuevos conocimientos son asimilados de acuerdo a lo existente y se acomodan modificando conocimientos y también a las estructuras.

La distinción que hace Piaget entre los mecanismos de asimilación y adaptación en el aprendizaje y el desarrollo es de fundamental importancia para el constructivismo. La asimilación incorpora pasivamente la experiencia en una representación que ya es conocida por el niño. Sin embargo, cuando las discrepancias entre lo que exige la tarea y la estructura cognitiva (representación) del niño se torna demasiado grande, el niño tiene que reorganizar sus pensamientos. Esto es lo que se llama adaptación. La asimilación de conocimientos desempeña un papel decisivo en la preparación de la escena para el proceso de adaptación: no puede haber adaptación sin asimilación.

Un concepto elemental desarrollado por Piaget es el del “desequilibrio”. Éste se da justamente en el momento en que hay una ruptura por el acceso a información nueva que aún no ha sido procesada. Piaget planteó también el concepto de desequilibrio, como un precedente importante para que para que el alumno aprenda.

Es importante mencionar que Piaget subordina el aprendizaje al desarrollo, como lo menciona Villamil (2008). Este teórico desmenuzó los avances cognitivos por etapas con características puntuales y destacadas. Por tanto, es elemental para él que los contenidos a enseñar se ajusten siempre a la etapa en desarrollo. Estas etapas representan la evolución de aspectos meramente biológicos y de maduración, pero deben ser comprendidos y respetados al momento de planear las estrategias y los contenidos educativos.

El siguiente autor que revisaremos es L. S. Vygotsky. Fue un psicólogo ruso que puso en la mesa la importancia del entorno social en el aprendizaje humano. Vygotsky considera el aprendizaje como resultado de la interacción con el entorno; es decir, el aprendizaje ocurre naturalmente en los procesos de socialización de las personas, estimulado por la interacción social. Más no es suficiente que se “conviva” en el aula para aprender. Debe ser una interacción que estimula, en la que todos están compartiendo, escuchando expresando, discutiendo, confrontando ideas, aprendiendo de los errores de otros. Sólo así el trabajo en colaboración puede ser una poderosa forma de aprender.

Chadwick (1999) comenta algunos aportes de Vygotsky sobre la adquisición de conocimiento. Los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Precisamente esta internalización es producto del uso comportamiento cognitivo en un contexto social. Estos logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales y el contexto social, que es el escenario en el cual ocurre la actividad cognitiva. Este contexto es parte integral de la actividad, no simplemente un entorno que lo rodea.

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky es el de la Zona de Desarrollo Próximo. No es otra cosa que “... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración

con un compañero más capaz". (Chadwick, 1999, p. 467). "El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial (Vygotsky , 1979 citado Carretero, p.5).

Finalmente, una pieza más del constructivismo es David Ausubel. En la opinión de Villamil (2008) su aportación fundamental ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno.

Coll (1996) insiste que clave está en conseguir con precisión los aprendizajes *significativos*. Es crucial que el contenido sea potencialmente significativo y el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente. La significatividad está directamente vinculada a la funcionalidad y dice que: "... cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad" (p. 167).

Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta.

Carretero (1997) menciona que la idea fundamental de la teoría de asimilación es considerar los conceptos que los estudiantes ya conocen, como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos científicos. Por tanto, el proceso de adquirir nuevos conceptos depende de los conceptos previamente adquiridos, conceptos que están organizados mentalmente en una estructura cognoscitiva propia de cada estudiante. Estos conceptos se encuentran agrupados formando una red conceptual. Su concepción de aprendizaje significativo consiste en relacionar con sentido los conceptos nuevos con los ya aprendidos.

Al maestro le corresponde comprender las preconcepciones de sus estudiantes, pero no para construir conocimiento a partir de ellas, sino permitir que emerjan, que aparezcan, los conceptos

que ya tiene el estudiante, para que los relacione con los del maestro y pueda construir otros conceptos, por tanto otros conocimientos (Ausubel, 1983; cit. Carretero).

Tras esta breve revisión de la teoría constructivista y los autores que la representan, mencionaremos un evento importante narrado por Serrano (2011). Esto para recalcar la importancia que ha cobrado el Constructivismo como paradigma apropiado al desarrollar la educación en competencias.

El autor habla de un proyecto específico, surgido en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), llamado Definición y Selección de Competencias (DESECO), con la finalidad, obviamente de desarrollar las competencias. Serrano informa que, a través del recorrido por diversos enfoques, la comisión determinó que es el constructivismo el enfoque educativo que mejor se adapta a los procesos de construcción de las competencias.

Basan la determinación en dos razones de peso: uno, porque los profesores ya no imparten conocimientos a los alumnos sino que les ayudan en su construcción mediante procesos e interacción-interactividad y dos, porque el enfoque constructivista de la educación acentúa la importancia del contexto para un eficaz y eficiente desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Hemos concluido la revisión del aparato que fundamenta la presente investigación. Obviando la consigna de que cada uno es sumamente valioso por sí mismo, creemos que articulados estos elementos entre sí, ofrecen un sólido y armonioso soporte para llegar con éxito al objetivo: desarrollar competencias para la vida que permitan el autocuidado y la autonomía, basados en actitudes críticas, reflexivas y responsables, derivadas de la construcción personal y significativa del conocimiento y permitiendo una toma de decisiones saludable para la vida sexual y en general.

III. METODOLOGÍA

En este capítulo, describiremos el diseño de investigación utilizado, el tipo de estudio, la selección de la muestra y el proceso de construcción del instrumento. También revisaremos el procedimiento para la obtención de datos y describiremos las variables del estudio en una tabla, especificando los números de los ítems que exploran cada una en el cuestionario.

3.1 Diseño de Investigación, Tipo de Estudio, Muestra

Para la presente investigación, usamos un diseño cuasiexperimental con un solo grupo. Aplicamos el taller a un grupo de sujetos elegido intencionalmente. No hubo grupo control y los sujetos fueron elegidos de manera intencional, es decir, de manera no probabilística.

Antes y después de la intervención con el taller, realizamos una exploración por medio de encuesta. La primera aplicación tuvo como objetivo explorar los conocimientos y actitudes con los que los y las jóvenes ingresaban al taller. De igual forma, permitió observar habilidades como toma de decisiones y los elementos que consideran importantes para las mismas.

La segunda aplicación permitió conocer el efecto que la intervención tuvo sobre conocimientos, percepciones y actitudes de los y las adolescentes ante la sexualidad y sus habilidades para cuidarse a sí mismos evitando prácticas de riesgo.

Esto convierte a nuestro trabajo en un estudio descriptivo. Según Hernández Sampieri (2008), los estudios descriptivos: “Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno... a investigar... selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así... describir lo que se investiga” (p. 60).

El objetivo de este tipo de estudio es describir un fenómeno. Un elemento básico es la observación y ésta se apoya de distintas técnicas, como la observación sistemática, la observación participante, encuestas y entrevistas

En la línea temporal, la investigación es de tipo transversal. Este tipo de estudio permite hacer cortes para que la investigación se pueda realizar en un breve lapso de tiempo.

La investigación es cuantitativa. Analizamos las frecuencias de las respuestas obtenidas en el cuestionario, graficando los resultados para comparar las respuestas del momento inicial y el final.

Consideramos relevante la cantidad y calidad de información obtenida durante las sesiones. Nos referimos a las producciones verbales y escritas de los y las participantes del taller. Estas fueron de sumo valor para la investigación, ya que nos permiten observar la evolución cognitiva y conceptual en el pensamiento de los participantes, evolución que sienta simientes para la consolidación de las competencias. Abraham Olivares Escanilla, en el artículo “Competencias para un mundo cognoscente” (2007), explica que las competencias no pueden ser siempre evaluadas teórica o cuantitativamente, pues muchas se observan sólo en la libre práctica.

“No es simple evaluar una competencia... éstas pueden ser evaluadas desde diversas perspectivas: podemos acercarnos a una valoración cualitativa de las mismas, mediante escalas de apreciación... la evaluación de una competencia es un proceso complejo que requiere de evaluaciones de corte integrado, es decir, cualitativo y cuantitativo, para acercarnos a un dictamen de mayor completitud que requiere la nueva edificación de competencia en procesos de formación” (p. 140)

Para sistematizar y conservar fielmente las respuestas de los y las estudiantes, se videograbaron las sesiones y se compilaron las tareas individuales de cada sesión, en un portafolio individual de evidencias. La información capturada por estas vías, fue contemplada para el análisis final. Las observaciones tanto del material verbal como escrito, fueron agrupadas en dos rubros: el primero, acciones proactivas -entendiendo esta categoría como aquellas que son operativamente útiles para fomentar una vida sana- y el segundo, acciones no útiles -las cuales eran poco precisas, de indecisión o se alejaban de lo estipulado como deseable, según los atributos de la competencia en cuestión-.

Las respuestas también fueron ordenadas con base en los atributos -que en este caso, fungirán como categorías-, pretendiendo escrudiñar si las producciones de los y las estudiantes expresaban algún avance en el fomento y desarrollo de los mismos.

Esta parte del análisis nos parece de gran peso, puesto que a través de su contenido logramos aproximarnos con más precisión a los procesos cognitivos que se construyeron y reconstruyeron con el andamiaje proporcionado por el taller.

3.2 Materiales

El instrumento exploratorio fue un Cuestionario. Tal instrumento se diseñó con base en las variables. Éstas fueron Sexualidad y la Competencia “Se autodetermina y cuida de sí”. En los anexos se puede consultar la tabla de variables y el instrumento final, al igual que la planeación de las sesiones de taller.

La construcción del instrumento siguió diversos pasos:

1. Elaboración de un cuestionario inicial
2. Tal instrumento fue sometido a un proceso de jueceo, en el que participaron 5 especialistas en educación de la sexualidad, género y educación (4 revisiones vía electrónica, una presencial)
3. El instrumento fue ajustado tomando en cuenta las observaciones de los especialistas
4. Se realizó un pilotaje a 20 estudiantes de preparatoria ajenos a la institución en la que se realizará la intervención
5. Se reajustó el instrumento dando como resultado la versión final aplicada en el pre y posttest de esta investigación

A continuación y de manera breve, comentamos algunas de las observaciones del jueceo y las modificaciones hechas con base en el pilotaje.

Juez	Especialidad	Comentarios
1	Educación	<i>El instrumento es adecuado, sería favorable modificarlo en extensión y cerrar las preguntas abiertas a escalas como (de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), opción múltiple, Sí, No y por qué, por ejemplo. Los contenidos son pertinentes.</i>
2	Educación	<i>En el cuadro de variables: ¿Cómo se relaciona la perspectiva educativa para el autocuidado? ¿cuál es la relación entre educación y</i>

	Perspectiva de Género	<i>género? ¿qué papel juega la institución educativa y su influencia con la educación de la sexualidad?</i>
3	Derechos Sexuales y Reproductivos	<i>Hay algunas preguntas que me parecen reiterativas, exploraría otros campos como fuentes de información, o por ejemplo cómo decido en qué lugares o cuándo tener relaciones sexuales o bien cómo negocio el uso del condón en un encuentro casual o cuál es mejor momento en un ligue para preguntar si traigo condones o bien ¿cómo consigo condones cuando los necesito? Que son problemas reales a los que adolescentes se enfrentan más allá de lo meramente informativo y que tiene que ver con sus competencias. Creo que falta reforzar algunas cosas sobre género, en específico sobre violencia. E incluiría también algunos asuntos sobre reglamentos escolares que prohíben terminantemente las relaciones afectivas y sus expresiones y como sortean y negocian ello. El componente diversidad tampoco está presente, al menos en la percepción valórica de la homofobia debería encontrarse, sobre todo si hablamos de las competencias ya mencionadas.</i>
4	Leyes y Derechos Sexuales	<i>Excelente el instrumento, el diseño es adecuado y pertinente la intención de los cuestionamientos.</i>
5	Psicología Educación de la Sexualidad y Género	<i>Me gustaría ver al cuestionario ya montado para tener una mejor idea de cómo se ve y se contesta. Me gustaría conocer mejor tus hipótesis de trabajo sobre el “por qué” los y las jóvenes tienen prácticas sexuales de riesgo y sobre ¿Cómo? lo que tendría que hacer, sentir o creer para hacerlo mejor. Que las chavas sacralizan la maternidad y los chavos que les vale... (es problema de ellas) Que se pone más presión en las chavas... para la responsabilidad</i>

		<p><i>(cuidado) y más presión para los hombres para tener sexo.</i></p> <p><i>De hecho creo que ayudaría tener una tabla de las principales diferencias de género que sospechas.... (los mensajes diferentes) en el tema de la sexualidad, del embarazo y del cuidado de sí y del otro</i></p> <p><i>Creo que sería más eficiente tener varias preguntas cortas sobre actitudes y abrir algunas con un ¿porque?</i></p>
--	--	---

Las aportaciones de los jueces fueron de gran valía y dieron un cuerpo nuevo al instrumento, el cuál fue piloteado con veinte estudiantes al azar (10 mujeres y 10 hombres). Se pidió realizaran observaciones y comentarios.

Posterior a las revisiones mencionadas, se modificó la estructura de algunas preguntas, creando escalas en los rangos de “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”, al igual que preguntas de opción múltiple, “Sí”, “No” y “Por qué”, Verdadero o Falso y preguntas abiertas. Se eliminaron dos reactivos: uno por ser repetitivo (*Los hombres muestran desinterés en utilizar el condón y evitan ponérselo*, era casi igual al que quedó como reactivo 14 en el instrumento final) y otro por no ser significativo en contenido para ninguna de las variables (*No sé por qué tanto problema alrededor del sexo. Es muy simple, es sólo es una satisfacción física que debe cubrirse y ya*). La versión final del instrumento se presenta en los anexos.

3.3 Procedimiento

1. Se eligió al grupo de jóvenes a trabajar, seleccionando a los que tendrían mayor disposición por tiempos para participar en el taller,
2. Aplicamos el cuestionario. El instrumento explora conocimientos y habilidades para la vida (competencias), todas estas asociadas al cuidado de sí en el ejercicio sexual personal y social.
3. Con base en análisis de resultados, se diseñó un programa de Educación Sexual para estudiantes, en el que se contemplaron contenidos de sexualidad, desarrollando competencias y habilidades que les permitan tomar decisiones sanas sobre la vida sexual.

4. Cada una de las sesiones del taller fue elaborada con el formato de Bonilla, E., (2013), basándonos en la Antología del Seminario “Docencia Universitaria” de la Maestría en Educación Superior, (Facultad de Filosofía y Letras, BUAP), debido a que son formatos especializados en el desarrollo de competencias en el aula. Cada clase se desarrolla en varios cuadros, en los se especifican Temas, Objetivos, Duración, Materiales, las Competencias a trabajar y el tipo de las mismas, los saberes a desarrollar, así como el Diseño y Desarrollo de la Secuencia Didáctica –Inicio, Planeación, Desarrollo, Socialización, Cierre- y finalmente, la Intervención. (Ver anexos).
5. El taller tuvo una duración de 20 horas (seis sesiones de 200 minutos).
6. Se aplicó el mismo cuestionario final para conocer los efectos del programa en las actitudes y los conceptos de los y las estudiantes (toma de decisiones, estrategias de autocuidado).
7. Se compilaron los productos en una carpeta individual para cada alumno/alumna (portafolio de evidencias), para su revisión posterior. Para un registro más preciso del proceso, se videograbaron las sesiones.

El análisis final (Capítulo IV) incluye la descripción de la variable y la dimensión. Posteriormente damos seguimiento con la presentación de las gráficas pre y postest, con una breve descripción de las mismas y, para finalizar cada variable, desarrollamos una interpretación que integre todos los elementos.

Aunque no fue una variable para la investigación, resultó ser aportar datos sumamente interesantes el analizar los resultados en dos grupos comparativos: hombres y mujeres.

Como dato importante para los resultados, es preciso decir que un hombre y una mujer, acudieron sólo a dos sesión (de las 6 que comprendía el taller), por razones distintas. Sin embargo, respondieron pre y postest. Pudimos notar en sus respuestas que no acudieron a las sesiones, puesto que los resultados del postest no variaron de la pre prueba, a diferencia del resto del grupo. En algunas de las gráficas, se percibe el sesgo negativo de esta situación que salió fuera de control de la investigadora.

3.4 Cuadro de variables

Variables	Dimensión	Indicadores	Ítems
<p><i>Sexualidad</i></p> <p>Se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: Basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y</p>	<p><i>Genero</i></p> <p>El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. (OMS, 2014).</p>	<p>Identifica equidad en la responsabilidad anticonceptiva</p>	<p>9, 11, 13, 14, 17, 19</p>
	<p><i>Reproductividad</i></p> <p>Es una potencialidad, capacidad de reproducirnos. No se limita al hecho biológico de poder embarazar y ser embarazada, es de hecho una dimensión humana mucho más compleja y sofisticada e incluye el hacerse cargo del crecimiento de otros, aún sin ser hijos/as biológicos.(Rubio, 2012)</p>	<p>Contempla las posibilidades reproductivas o no reproductivas en esta etapa o en un futuro.</p> <p>Se encuentra informada/o sobre anticoncepción básica.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 8</p>

<p>religiosos o espirituales. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.</p>	<p><i>Afectividad</i></p> <p>Capacidad humana de formar lazos a través de los sentimientos hacia otras personas. Incluye elementos como la atracción psíquica, enamoramiento, expectativas del amor (Rubio, 2012)</p>	<p>Comprende que la vida sexual no está necesariamente ligada a la afectiva</p>	<p>26, 31, 40</p>
<p>(OPS, OMS, 2000)</p>	<p><i>Erotismo</i></p> <p>Dimensión humana que resulta de la potencialidad de experimentar placer sexual. El erotismo se convierte en una experiencia que depende casi por completo de lo que significa para nosotros lo que vivimos, del significado simbólico que le asignamos, de la realidad que percibimos. (Rubio, 2012)</p>	<p>Muestra conciencia de las posibilidades eróticas en esta etapa de la vida</p>	<p>33, 34, 35, 36, 44</p>
<p>Se autodetermina y cuida de sí</p> <p>(RIEMS, 2008)</p>	<p>Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue</p>	<p>Enfrenta dificultades</p>	<p>20, 46</p>
		<p>Identifica sus emociones (solicita apoyo)</p>	<p>21, 22, 23, 24</p>
		<p>Elige alternativas (entre paréntesis, categoría para el análisis)</p> <p>1.toma decisiones</p>	<p>7, 27, 30</p>

		(autoregulación) 2.regulación externa (pareja) 3. regulación externa (adultos, familia, docentes) 4.indecisión/confusión 5. propone alternativa	
		Analiza críticamente factores en la toma de decisiones	25, 29, 39, 41, 43
		Asume consecuencias	6, 42
		Administra los recursos disponibles	15, 32, 38, 45
	Elige y practica estilos de vida saludables	Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos y conductas de riesgo	28, 37
		Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean	10, 12, 16, 18

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado, se examinarán con detenimiento los resultados del estudio con el objetivo de comprender los fenómenos ocurridos durante la intervención. Respecto al instrumento, presentamos las tablas de pre y pos test juntas para hacer las comparaciones pertinentes. Los resultados de las preguntas abiertas se analizan sin gráfica.

Es importante recordar que se manejan dos variables. Una de ellas es *Sexualidad*, con los elementos que la conforman (género, reproductividad, afectividad y erotismo) y la Competencia *Se autodetermina y cuida de sí*, haciendo uso de los atributos que le corresponden como dimensiones e indicadores. Previo a la presentación de resultados, se expone en qué consiste cada una de las variables para mejor comprensión.

Recordamos que además de la pre y pos prueba, se analizó el contenido de los portafolios de evidencias obtenidos de cada sesión; allí se compilaron los trabajos escritos de cada uno de los ejercicios (listas, mapas mentales, cuestionarios, líneas del tiempo, carteles, desarrollo de ideas y conclusiones, experiencias personales).

Otra herramienta fue la revisión de las videograbaciones de cada clase, rescatando las verbalizaciones espontáneas y la participación estudiantil en cada actividad. Consideramos de gran peso estos materiales, ya que en ellos se plasman de manera rica y variada los procesos cognitivos por los que los participantes pasaron, dejándonos observar la construcción de conocimientos nuevos y la consolidación de actitudes fortaleciendo cada uno de los atributos de la competencia.

Es relevante dar un par de comentarios respecto a la actividad del grupo durante la intervención, pues consideramos que cada evento de la dinámica grupal, incide e influye de alguna manera en los resultados finales.

La mayoría de los y las jóvenes que participaron fueron constantes en la asistencia a las sesiones. De igual forma, se presentaban con un margen sano de puntualidad y, ocasionalmente, un par de ellos llegó 30 minutos después de haber iniciado el trabajo. Esto no evitó que los y las asistentes se involucraran activamente en cada uno de los trabajos propuestos.

Hubo un evento particular con dos participantes. Cada uno por su lado (sin haber vínculo alguno entre las situaciones de cada quién), dos de los sujetos -un chico y una chica- asistieron solamente a dos sesiones: la inicial y la final. Los argumentos para no acudir a las sesiones 2, 3, 4 y 5 fueron distintos y personales. Es importante mencionar esta condición, ya que se refleja en algunas gráficas en las que hubo movimientos de respuestas del grupo en general, pero algunas otras se mantenían igual en pre y postest. Entendemos que la intervención no cambia necesariamente todas las respuestas, más consideramos pertinente informar la situación ocurrida con estos sujetos de la muestra y tenerlo presente en el análisis como un factor más que surgió durante la investigación.

4.1 Desarrollo de la competencia

Antes de dar inicio a la comparativa de gráficas y resultados, expondremos cómo es que se trabajó la competencia en cada variable. Es medular para este trabajo explicitarlo, pues es aquí en dónde está la fuerza de la propuesta: el trabajo sesión a sesión para desarrollar los atributos de una competencia, utilizando la propuesta del paradigma constructivista.

I. Variable Sexualidad

1. 1 Dimensión: Género

Indicador: Identifica equidad en la responsabilidad anticonceptiva.

Contenido y forma de trabajo

Al trabajar este tema, se llevó a los y las adolescentes a reflexionar sobre los valores culturales que asignan diferencias de comportamiento para cada sexo. Estas diferencias incluyen pautas para cada género, como la autorización y libertad en el ejercicio sexual para los varones, siendo apreciado y hasta esperable, mientras que para las chicas, el ejercicio sexual suele traer consigo la denostación de su persona y muchas veces, un juicio social lacerante. De igual forma, la responsabilidad reproductiva recae de manera diferente en hombres y mujeres, siendo una obligación para ellas y sólo una opción para ellos.

Previo a la intervención, se observó en la parte exploratoria de la sesión, que la ideología juvenil sigue cargada de diferencias culturales. Chicos y chicas reconocieron como “naturales”

(con fundamento biológico) características como: las niñas son emocionales y lloran mucho, buscan romance y son cariñosas, sólo les interesa el amor y a los varones sólo les interesa el sexo y pocas veces son tiernos.

Estas respuestas fueron obtenidas de escritos individuales y opiniones espontáneas, lo cual indica que los patrones de género siguen vigentes y permean la ideología de los y las adolescentes en el tema.

Para desarrollar los atributos en esta variable, se llevaron a cabo actividades de análisis sobre los estereotipos de género utilizando listas de comparación elaboradas por ellos y ellas. Esto fue de capital importancia para hablar del tema ya que, como menciona Carretero (1997), es indispensable partir de los conceptos que los chicos tienen, éstos deben utilizarse como punto de partida para aprender otros nuevos. Así, el aprendizaje se volverá significativo cuando articulen esta red con los aprendizajes nuevos.

También trabajamos con revisión y análisis de textos, así como una redacción sobre derechos humanos con equidad de género elaborada por ellos mismos, con la intención de integrar cognitivamente los conocimientos de base con los recién adquiridos. Se llevó a cabo exposición del tema, lectura y reflexiones grupales. A lo largo de las actividades, se estimulaba el análisis crítico y reflexivo, obteniendo resultados favorables en los comentarios grupales. Las actividades pueden ser consultadas en la planeación de la Sesión 2.

Pudo observarse cómo iban reconstruyendo conceptos, ya que desafiaron y cuestionaron estereotipos y roles, indicando que no era correcto que se tratara de manera desigual a hombres y mujeres y que ambos tenían capacidades suficientes para desempeñarse en cualquier área de la vida, contrario a las opiniones iniciales. La mayoría se mostró a favor de la equidad de género en todas las áreas y asumió la responsabilidad de trabajar por ello.

1.2 Dimensión: Reproductividad

Indicador: Contempla las posibilidades reproductivas o no reproductivas en esta etapa o en un futuro.

Contenido y forma de trabajo

La dimensión reproductividad apela a la libertad de elegir sobre el cuerpo y tomar decisiones de manera consciente. Decidir al respecto implica tener conocimientos elementales y actuar sobre la salud reproductiva, eligiendo métodos anticonceptivos y evitando prácticas de riesgo.

Trabajamos el tema en tres sesiones (3, 4 y 6), abordándolo desde varios lugares para darle una perspectiva integral. En la clase 3, el tema fue salud reproductiva; en la sesión 4, trabajamos proyecto de vida y toma de decisiones y en la 6, embarazo adolescente. La intención de trabajarlo de este modo es presentar el andamiaje propio que permita construir conceptos nuevos y útiles en la vida adolescente.

Nos apegamos a las premisas constructivistas, tanto de Ausubel como Piaget, tomando como punto de partida los conocimientos y conceptos propios de cada estudiante. Posteriormente, preparando el mencionado andamiaje, se exponía algún tema o se desarrollaban ejercicios en los que los y las participantes pudieran ponerse en contacto con nuevos conceptos. Los procesos cognitivos se echaban a andar por medio de los debates, las plenarios y los cuestionamientos.

Fue destacado el ejercicio relacionado a plan de vida, en el cual se solicita pongan por escrito un objetivo a mediano plazo y a la par, identifiquen hipotéticamente tres situaciones que podrían obstaculizar la llegada a esa meta personal. Posteriormente, deberán enlistar una serie de posibilidades de solución para cada problema. Este ejercicio permitió observar capacidades como toma de decisiones y elección de situaciones. Fueron creativos/creativas en las propuestas, dejando ver un proceso de construcción cognitiva en el trabajo final.

Pudimos observar cómo chicos y chicas se apropiaban del plan con entusiasmo y lograron vislumbrar posibles obstáculos, pero lo mejor de todo, es que consiguieron desarrollar respuestas a estos problemas hipotéticos. Olivares (2007) dice que “Las competencias están intrínsecamente ligadas a la actividad resolutoria de problemas, que se constituye en la base para la construcción y reconstrucción de éstas”, lo cual nos lleva a entender que la intervención fue efectiva en el intento de desarrollar competencias.

A lo largo de las actividades, las habilidades cognitivas y manifestaciones actitudinales se van notando con cada ejercicio. Encontramos entre ellas el asumir consecuencias, enfrentar

dificultades, elegir alternativas y cultivar relaciones saludables. Empiezan a utilizar lenguaje y conceptos de sesiones previas como “autoestima, plan de vida, respeto al cuerpo y decisiones pensadas”.

La nueva red de aprendizajes fue aterrizada en ejercicios escritos o gráficos, buscando ayudarles a contextualizar el nuevo conocimiento y aplicarlo a algún aspecto de la vida personal. Notamos cómo el discurso de los y las jóvenes iba modificándose y ampliándose conforme las clases avanzaban, lo que nos lleva a concluir que los y las alumnas estaban construyendo su propio conocimiento de manera significativa.

Las producciones articulan ideas como “cuidar la salud, respetar el cuerpo propio y el de la pareja, trazar planes de vida y apoyar ahí las decisiones, analizar el entorno, prever riesgos, programar la llegada de hijos/hijas, no obligar a la pareja ni dejarse obligar por ella, cultivar el autoconocimiento, fomentar la buena comunicación, controlar las emociones, decidir con responsabilidad, buscar ayuda cuando sea necesario, alejarse de relaciones adictivas o destructivas, negociar con la pareja y buscar alternativas de placer sexual sin penetración”. Notamos en el discurso la integración de conceptos no sólo de las sesiones en cuestión, sino de tópicos expuestos a lo largo de todo el taller, lo cual nos lleva a concluir que se dieron cambios significativos en el replanteamiento de conceptos y se generaron actitudes nuevas y mejor argumentadas.

1.3 Dimensión: Afectividad

Indicador: Comprende que la vida sexual no está necesariamente ligada a la afectividad.

Contenido y forma de trabajo

Otro de los holones que conforman la sexualidad de los seres humanos, es la Afectividad. En ella se encuentran los vínculos amorosos trascendentales para las personas. Este es un componente primordial en la vida adolescente, pues es el momento en el que se dan los primeros enamoramientos acompañados frecuentemente del inicio de vida sexual.

Este tema se planteó en el taller desde dos posturas: el manejo de las emociones en la vida cotidiana y el papel de los vínculos amorosos en el noviazgo. Es elemental mantener las dos visiones, pues podría pensarse que el afecto se refiere sólo a la relación de pareja. Pero ese es justamente el error de la educación sexual dirigida a la reproducción y profilaxis. Es innegable la trascendencia de hablar con los y las jóvenes sobre el amor al propio cuerpo y el manejo de las emociones. Tales temas se promovieron en las sesiones 1 y 5. (Ver Anexos).

El aprecio del cuerpo, el autoconocimiento y la autoestima fueron los primeros temas en la lista, previos a cualquier otro punto. Se guió a las y los chicos a mirar su cuerpo en un ejercicio de visualización mental, reconociéndolo como un organismo vivo valioso, digno de cuidado y protección. Una vez habiendo entrado en contacto con el cuerpo, se expuso el tema “Autoestima” y por escrito hicieron un balance de las cosas que aprecian y les desagradan de su persona, proponiendo mejoras en los puntos débiles y apreciando con entusiasmo los caracteres positivos.

Para terminar esta primera sesión, se habló de emociones, la función de éstas en la vida humana y los efectos indeseables que pueden tener cuando no son expresadas con asertividad. Al final, se integraron los tres temas –cuerpo, autoestima y emociones- en una actividad de conclusión, solicitando que reflexionaran sobre lo visto y elaboraran por escrito un compromiso que integrara los tres aspectos. Respondieron con gran entusiasmo y claridad, mostrando haberse apropiado del aprendizaje.

En la sesión 5, se habló de noviazgo y de la importancia del afecto para llevar relaciones respetuosas y saludables.

Un ejercicio más fue identificar relaciones de pareja con diferentes grados de riesgo, concluyendo en las características de una relación saludable. Se les pidió identificarlas en parejas de su contexto real y definir lo que observan en ellas. Les costó definir las características de una relación saludable. Mencionan que esto se debe a que no conocen ninguna, pues la mayoría de parejas que les rodean, tienen conflictos de diversa índole.

Posterior a las intervenciones y los trabajos escritos de estas sesiones, chicos y chicas desarrollan análisis en plenaria, los cuales terminan siendo ricos y variados.

1.4 Dimensión: Erotismo

Indicador: Muestra conciencia de las posibilidades eróticas en esta etapa de la vida.

Contenido y forma de trabajo

Cerraremos esta primera variable –Sexualidad–, con el cuarto holón, el holón del Erotismo. Este implica la capacidad humana de sentir placer relacionado con lo sexual.

Es importante considerar que este placer no está exclusivamente asociado a la actividad coital. Y es justamente este concepto el que pretendemos explorar en los y las adolescentes. Cuando el placer se encuentra íntimamente fusionado a la penetración, los y las jóvenes no tienen más opción que recurrir al coito para disfrutar en pareja. Es elemental que sepan que existen ejercicios placenteros y de menor riesgo. Por tanto consideramos indispensable exponer alternativas al coito que igual den placer y bienestar a los y las adolescentes por separado o en pareja.

En el primer momento se desarrolló un ejercicio de estimulación sensorial con el objetivo de sensibilizar a los y las participantes. Posteriormente, se expusieron alternativas eróticas que pueden practicar para obtener bienestar y placer sin correr riesgos. Estas incluyen la abstinencia, masturbación, caricias y besos –también llamadas “peeting” o “faje” y el coito mismo. Expuestas y analizadas las opciones, se solicita que los y las participantes anoten por escrito ventajas y desventajas, evaluando de manera individual cada una e inclinándose por la que les parezca más propicia en este momento de su vida.

Es indispensable mencionar en esta sesión, que pudimos observar con claridad el proceso al que Piaget llama “desequilibrio”. Este fenómeno aparece el momento en que hay una ruptura por la nueva información que genera impacto en los conceptos preconcebidos. Para Piaget el desequilibrio, es elemental para que para que el alumno aprenda.

Pudimos ver el desequilibrio reflejado en la sorpresa y las preguntas que hacían para conocer más del tema que se estaba exponiendo. Este impacto se pudo observar en dos momentos: primero, al momento de verbalizar lo que sintieron en el ejercicio de estimulación multisensorial. A pesar de ser información básica y próxima, puesto que a lo largo de toda la vida han

experimentado placer al comer, oler o sentir, les generó gran sorpresa notar que la totalidad del cuerpo es fuente de placer –no sólo genitales- y que para procurar este bienestar, no se requiere precisamente de prácticas sexuales. También asumen que pueden disfrutar de diversas experiencias en pareja, gozando del placer desde cosas sencillas que no representan riesgos.

En un segundo momento, observamos el desequilibrio al exponer que la vida erótica tiene multiplicidad de posibilidades y que no todas recaen en el acto penetrativo. Aunque conocen y han experimentado caricias, besos y masturbación, éstas prácticas eran vistas sólo como actos precoitales, nunca como eventos placenteros en sí mismos. El descubrir que pueden ser utilizados para el goce de pareja o individual y que esto puede ser alternativo a la penetración, fue sorpresa para ellas/ellos y se apropiaron con entusiasmo de esta información. Fácil y rápidamente lo asimilaron como importante y esto se vio reflejado a lo largo de todas las sesiones en el discurso y las respuestas a los ejercicios por escrito. Podemos decir que se concretó adecuadamente la asimilación y acomodación del conocimiento, construyéndose significativamente.

II. Variable: Se autodetermina y cuida de sí

La segunda variable y probablemente la de mayor peso en nuestro trabajo, es la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”. Esta competencia reúne los atributos necesarios para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico que se requiere para concretar una educación de la sexualidad efectiva e integral.

Cada uno de los atributos de la competencia ha sido tomado como dimensión e indicador, tanto para hacer la exploración por medio del instrumento, como para desarrollar las sesiones de la intervención.

2.1 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Enfrenta dificultades.

Contenido y forma de trabajo

No consideramos oportuno ni útil diseñar una sola clase para cada uno de los atributos de la competencia. Recordemos que justamente el desarrollo de las competencias debe darse de manera transversal y continua. Por tanto, elegimos temas a desarrollar, como ya se ha venido exponiendo (autoestima, sexualidad, erotismo, noviazgo, embarazo), pero en todas las sesiones, se propusieron actividades que desarrollaran los atributos de la competencia en cuestión.

Usamos diversos ejercicios, entre los cuales había una visualización guiada sobre una posible Infección de Transmisión Sexual (VIH); también se problematizó el plan de vida, generando obstáculos para realizarlo o se presentaron casos conflictos en el noviazgo, estimulándoles a pensar en cómo podrían resolverlos.

La respuesta que dieron chicos y chicas a la estimulación de este atributo –Enfrenta dificultades-, pudo notarse a lo largo de todo el taller. La primera sesión fue un poco más seca en cuanto a intervenciones de los y las participantes, puesto que era nuestro contacto inicial y aún había rigidez grupal. Sin embargo, en esa misma sesión se abrieron al tocar el tema de las emociones y autoestima, hablando de problemas reales a los que se enfrentan y enfrentándolos con soluciones bien argumentadas.

En una sesión posterior, se ejecutó un ejercicio en el que debían verse a sí mismos infectados por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH). Este fue otro de los momentos en los que notamos abiertamente el desequilibrio que provoca el impacto de situaciones nuevas. Chicos y chicas se vieron profundamente conmovidos y reflexivos ante la presunta infección por VIH. Narran no haber experimentado de una manera tan vívida lo que ocurriría en su vida a raíz de un descuido que les diera tan funestas consecuencias. Se notaron afectados/afectadas incluso anímicamente durante los minutos posteriores al ejercicio. Al verbalizar cómo enfrentarían y solucionarían esta consecuencia, lograron despegarse un poco y comenzar a proponer activamente.

Al observar estos procesos, constatamos nuevamente la manera en que chicos y chicas van construyendo su propio conocimiento. El constructivismo (Anaya, 2007) explica que una vez que se ponen en contacto con elementos novedosos, éstos se ordenan por medio de los recursos

cognitivos, elaborando al final transformaciones de esa misma realidad. Los y las participantes se involucraron con interés puesto que actuaban en el escenario real de su propia vida, exponiendo las situaciones que desean vivir y tomando un papel activo al generarlas y así, transformar su entorno.

Esto no cambió a lo largo del taller. Los procesos reflexivos eran visibles tanto en las plenarios como en los trabajos individuales. Es interesante observar las gráficas de este indicador para mostrar con mayor claridad los efectos.

2.2 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Identifica sus emociones (solicita apoyo)

Contenido y forma de trabajo

Uno de los atributos que permiten la autovaloración y la solución de problemas, es el identificar con claridad las emociones. Consideramos valiosa esta parte, puesto que la vida emocional adolescente suele ser confusa y turbulenta.

Es crucial para la toma de decisiones, la manera en que los y las adolescentes experimentan, reconocen y enfrentan las diversas emociones. Por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, podrían sentir confusión, inseguridad o miedo ante los eventos de la vida, llevándoles a tomar decisiones basadas en el impulso o a la sombra de una intensa emoción momentánea. Identificar las emociones y el origen podría ser un auxiliar para reflexionar antes de actuar. Esto atañe sin duda, las decisiones sobre la vida sexual.

Dada su importancia, este tema fue trabajado de la misma manera que las demás competencias, transversalmente, desarrollándolo a lo largo de varias sesiones y con diferentes temáticas y ejercicios.

La sesión 1 es la clase en la que se trabajó el tema con especificidad, por medio de un ejercicio claramente dirigido al manejo emocional. En él, debían identificar emociones en general (a través de un juego de expresión corporal). Más tarde, definían en qué consiste cada una, cuál es su utilidad en la vida cotidiana y, finalmente, identificaron las emociones que les acompañan

predominantemente. Posteriormente, se llevó a cabo una técnica de liberación de tensión emocional, estimulando a los y las participantes a dar respuestas operativas que la vida diaria para evitar caer en un manejo inadecuado que derive en conflictos en las relaciones del entorno o la salud.

Continuamos este tema en Autoestima (de la misma clase 1), al igual que en las clases que llevamos durante proyecto de vida, en noviazgo y embarazo (4, 5 y 6).

Las actividades versaron en trabajos personales en los que se respondía a preguntas pre planteadas (cuestionarios, frases incompletas, cuadros y esquemas) o la respuesta verbal ante ciertas preguntas abiertas en el grupo.

Encontramos dificultad para diferenciar pensamientos de emociones. En el registro general, los y las adolescentes no discernen con mucho éxito entre un proceso cognitivo y un impulso derivado de la emoción, lo cual entorpece la toma de decisiones. Lo notamos en frases como esta “siento que tengo la razón en esta discusión” o “siento que ganaremos el partido porque somos un buen equipo”. Para llevarlos a reflexiones más estructuradas, es preciso cuestionarles y orillarles a exponer con argumentos lógicos lo que están exponiendo; fue necesario hacer una lista de emociones básicas y pedirles que hablaran sobre ellas, diferenciándolas de pensamientos.

Una característica común en la emocionalidad adolescente –para chicas y chicos- es la susceptibilidad a las críticas. Repetidamente mencionaron sentirse lastimadas/lastimados por los comentarios negativos del entorno (familia, docentes, amistades), desalentándoles para conseguir sus objetivos y logrando que se sientan devaluadas/devaluados, poco capaces y torpes. Esta sensación de vulnerabilidad permea su vida consistentemente, ya que dijeron sentirse titubeantes al tomar decisiones y buscan a toda costa la aprobación ajena, actuando en ocasiones, contrariamente a lo que desean o al parámetro ético interno.

Es posible que esta confusión sea origen de algunas decisiones no analizadas críticamente en la vida adolescente corriente, dando resultados no gratos ni benéficos o de plano, perjudiciales. Tales conclusiones se observaron con precisión en la clase 6, en la que chicas y chicos analizaron el embarazo adolescente, argumentando que en muchas ocasiones, la decisión de no tomar precauciones anticonceptivas, responde a una situación familiar o emocional destructiva, ante la

cual prefieren aparentes salidas en las que buscan afecto y aprobación de otras personas o planeando la salida de casa por algún medio.

2.3 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Elige alternativas

Contenido y forma de trabajo

En esta dimensión pretendemos explorar la manera en que los y las adolescentes eligen de entre diversas alternativas, aquellas que les permiten solucionar de una manera saludable las circunstancias y conflictos ante los que se enfrentan. La intervención pretende estimular en los y las participantes las actitudes críticas que les lleven a elegir estilos de vida saludables, especialmente en lo que toca a la vida sexual.

Se buscó incitar esta habilidad problematizando las clases con algunos ejercicios. Lo encontraremos en la sesión 4 (ver Anexos), por medio del proyecto de vida. Se les pide que tracen una línea del tiempo desde que nacieron y que describan también el futuro, delimitando una meta en particular. Una vez que lo terminaron y ha comentado la meta, se les pide que piensen en cinco dificultades reales, pero que éstas sean fruto de malas decisiones. Esto con el objetivo de pensar en un contexto real aquello que pudiera pasar si no practican el autoconocimiento y la actitud crítica o actúan impulsivamente. Finalmente, se indicó que desarrollaran estrategias puntuales para evitar los posibles obstáculos, buscando incitarles a reflexionar sobre las alternativas que tienen o pueden generar, aún en un contexto de conflicto o herramientas limitadas.

El problematizar, hipotetizar y trabajar en el imaginario, permite que los y las adolescentes estimulen procesos cognitivos que desarrollan las competencias. Según Rodríguez (2010, p. 21) la competencia de auto-regulación y ejercicio responsable de la libertad se fomenta educando a los y las estudiantes para ir trazando un plan de vida, presentándoles ejercicios de clarificación de valores y posicionamiento frente a la organización social. Las prácticas reflexivas ante situaciones posibles, (por medio de ejercicios vivenciales, por ejemplo) permiten a chicos y

chicas ejercitar sus propios valores, analizar los valores de su entorno y tomar elecciones que les preparen a situaciones reales futuras.

Al elaborar la línea de la vida, las respuestas fueron vastas y claras. Los y las chicas parecen no tener dificultades al pensar en lo que quieren a futuro. Al pensar en las problemáticas posibles, la mayoría se fue a situaciones de tipo económico (no poder solventar una carrera universitaria, no tener recursos para poner un negocio). En otro orden, hablaron de conductas adictivas, escuchar los comentarios destructivos de las personas alrededor y una relación amorosa. Finalmente, reconocen el propio miedo e inseguridad como un reto a vencer para poder cumplir sus propósitos. En ningún caso se habló de embarazo.

Al comentar en grupo cada uno de los objetivos y los problemas descritos, el grupo fue ampliando las posibles soluciones. Se introdujo el embarazo como un obstáculo, recalcando que es completamente evitable si se toman las precauciones adecuadas. El grupo se nutrió ampliamente de las respuestas comunes y se estimularon unos a otros a concretar proyectos.

Valoran mucho más la sana autoestima. Ambos géneros valoran el autoconocimiento y el amor a sí mismos (autoestima), entendiendo que el respeto a la propia persona es tan valioso como el que se da a las demás personas. Retomamos a Allport (1974, citado en Fierro, 2000, p. 37) quien dice que la madurez personal implica buscar el autoconocimiento a través de la interacción con los demás, perseguir la seguridad emocional y mantenerse en la incansable búsqueda del conocimiento de sí. Chicos y chicas lo entienden y asumen como una meta a lograr.

Aunque expresaron temor e incertidumbre ante situaciones del futuro, se mostraron con mayor seguridad para resolverlas. Identificaron las emociones no constructivas o que pueden alterar los planes a futuro y las sustituyeron con una actitud proactiva, ofreciendo alternativas útiles para la consecución de planes.

Se perciben empoderados/empoderadas y entusiasmados/entusiasmadas por trazar un plan y mostraron buen nivel para reconocer algunos obstáculos derivados de sus propias decisiones. La emoción final que manifestaron, fue alegría y complacencia por lo analizado en el taller, expresando que se sienten más seguros/seguras y con herramientas más claras.

2.4 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Analiza críticamente factores en la toma de decisiones

Contenido y forma de trabajo

La competencia en cuestión pretende desarrollar habilidades críticas. Para ello, es indispensable generar en los y las adolescentes el pensamiento analítico, buscar que se enfrenten con actitud crítica a los problemas y situaciones.

Antes de diseñar la intervención, es obligación explorar el pensamiento de los sujetos, sugiriendo una serie de preguntas abiertas que dan espacio a que expongan los juicios que pueden hacer ante ciertas situaciones planteadas. Se combinaron preguntas abiertas con ítems de opción múltiple.

El análisis fue piedra angular de cada una de las sesiones. En cada práctica buscamos desarrollar esta habilidad, ya que la entendemos como el atributo central tanto de la competencia, como de la educación sexual integral.

A lo largo del taller, los y las adolescentes analizaron diversos temas desde diferentes ópticas. Desde el punto de vista de la construcción social revisamos temas como género, sexualidad, noviazgo, concepto de cuerpo, revisando qué de los prejuicios culturales afectan negativamente el ejercicio sexual de las personas. Respeto al bienestar personal y emocional, hablaron de autoestima, estilos de relación y factores en la toma de decisión. Sobre el mundo juvenil y su problemática particular, exploraron la salud adolescente, cómo es que la cuidan o no, los ejercicios eróticos que practican y las alternativas del sexo seguro, y las razones por las que es tan frecuente el embarazo en esta etapa de la vida.

Vale la pena mencionar en este momento las propuestas vygotskianas que explican cómo el entorno ha formado a los sujetos. Los procesos psicológicos superiores que permiten el análisis de las situaciones, son adquiridos por la interacción con otros seres humanos. El sistema social, con la ayuda de herramientas culturales y el contexto social, penetran la vida interna del sujeto dando forma a los procesos cognitivos superiores como el lenguaje o el razonamiento.

Del mismo modo que lo social conforma los procesos de pensamiento, es también el contexto quien determina los conceptos que rigen la vida de las personas (prejuicios, ideas, costumbres, información); las personas los procesan y se apropia de ellos.

Y son estos mismos procesos de pensamiento conformados por el exterior, los que permiten realizar un análisis crítico del mismo. Podemos decir que los y las participantes que se desempeñaron activamente en las reflexiones y el debate, respondiendo a las preguntas abiertas y participando ampliamente con diversos puntos de vista. Se logró que los análisis finales integraran los conceptos de todo el taller, considerando la intervención como exitosa en ese aspecto.

La primera parte de cada sesión es la exploración diagnóstica para conocer de dónde partimos al trabajar cada tema. Esto permite observar también el nivel de análisis de los y las estudiantes. Encontramos que se interesan en el tema y lo abordan con entusiasmo, más como es de esperarse, los análisis iniciales suelen estar matizados por prejuicios, mitos y conocimientos incompletos.

Más no se ponen en juego solamente los conocimientos o conceptos. La fase diagnóstica nos deja ver actitudes y procesos cognitivos, por lo que siempre es valiosa esta fase de exploración.

Clase a clase, los y las chicas enriquecían los comentarios, acudiendo por propia construcción personal, a los conceptos revisados a lo largo de la intervención. Sin hacer el recordatorio por parte de la instructora, argumentaban por sí solos con los conocimientos ya adquiridos; esto se expuso en expresiones como “como lo vimos en la clase pasada...” o “ya vimos que eso es un mito...”, por poner un par de ejemplos. Esto permitió que los análisis fueran complejizándose a medida que avanzábamos, construyendo el propio conocimiento, articulándolo con las experiencias personales y el propio código ético.

Algunos de los análisis post intervención, se refirieron a los prejuicios sociales que asignan una carga de valor negativa a la sexualidad, entendiendo que estas ideas provienen de la educación perpetuada generación a generación. Chicos y chicas reconocieron que la sexualidad es saludable siempre y cuando se ejerza con respeto y responsabilidad y lo hacen patente en cada comentario relacionado con el tema. Desarrollan conclusiones sobre los efectos negativos al no practicar el sexo de esta manera y lo aplican adecuadamente a situaciones de vida comunes (logro de metas).

Produjeron muy ricas conclusiones ante la pregunta ¿por qué los/las adolescentes no cuidan su salud? El flujo de ideas y ejemplos fue abundante, dejando claro elementos que sólo ellos/ellas viven y comprenden, pues son rescatados de sus experiencias. Este ejercicio analítico les permitió enfrentarse cara a cara con sus propios argumentos, dejando de dar por hecho que las actitudes juveniles de rebeldía y descuido son “normales” y que no generan riesgos. Al escucharse y escuchar a los /las demás, se centraron en un debate interesante en el que ellos/ellas mismas daban respuestas a los planteamientos grupales, haciendo uso de los nuevos conocimientos y permeando actitudes reconstruidas frente a la vida adolescente rebelde e irresponsable.

Se presentó un desempeño igualmente nutrido cuando hablamos del embarazo adolescente. Nuevamente recurrieron a sus propias experiencias, analizando el contexto particular haciendo uso de los elementos incorporados. Concluyeron que pretextar amor de pareja no es válido para no protegerte, así como tampoco es sano embarazarte para evitar una situación familiar conflictiva. Consideraron que la toma de decisiones debe ser basada en diálogo en pareja, así como en reconocer como primordial los planes personales a futuro. Durante los análisis, asumen la autoestima como un elemento que no debe faltar en la vida de las personas y creen que alejarse de situaciones de riesgo es una decisión valiente para protegerse.

La estructura que verbalmente y por escrito dan en estos comentarios, nos permite notar una habilidad analítica enriquecida por lo aprendido y por la estimulación insistente en cada clase a pensar y repensar los conceptos construidos, abriendo paso a nuevas perspectivas.

2.5 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Asume consecuencias

Contenido y forma de trabajo

Ante las elecciones que se toman en lo cotidiano, es necesario tener en cuenta que se presentarán consecuencias favorables o no y que forma parte de una actitud responsable el enfrentarlas, pues son fruto de nuestra toma de decisiones.

Probablemente, la falta de responsabilidad al enfrentar consecuencias sea una de las características más acentuadas en los y las adolescentes, pues suelen actuar de manera impulsiva y poco razonada, buscando satisfacción inmediata antes que reflexionar en las acciones que ejecutan. Esto incide directamente en la vida sexual, al igual que en otros ámbitos.

Uno de los atributos para considerar que la competencia está acertadamente desarrollada, es que los y las chicas analicen las posibles consecuencias antes de decidir y que, con base en este análisis, enfrenten los resultados, puesto que los han revisado y previsto con antelación.

Una de las cosas que más se le reclama o critica al adolescente, es que no se hace cargo de las consecuencias de sus acciones. Pareciera ser que actúa sin reflexionar a futuro y le desagradaría lidiar con el fruto de sus decisiones, particularmente cuando le es adverso o disgusta a los que le rodean (particularmente familia o ámbito escolar). Es clave para el desarrollo de la competencia en cuestión, que los y las chicas asuman y enfrenten responsablemente los efectos de sus acciones. Para acercarlos a ello y entender de qué manera enfrentan consecuencias, propusimos un par de actividades en la intervención.

La actividad dirigida con mayor claridad a asumir consecuencias, se relaciona con la visualización de haber sido infectado por VIH (Sesión 3). El ejercicio sobre VIH tuvo un impacto relevante en las respuestas de los y las adolescentes. Al terminar la actividad y expresar cómo se sentían y a qué reflexión les llevaba, se les notó tristes y afectados ante la idea de ver sus planes truncados. El objetivo era hacerles conscientes del alcance de los riesgos y que desarrollaran habilidades para enfrentar las consecuencias.

Nos parece pertinente resaltar ahora el concepto de Vygotsky Zona de Desarrollo Próximo, puesto que ha sido fundamental en la planeación y ejecución de cada una de las sesiones. Chadwick (1999, p. 467) expone el concepto de Vygotsky de la siguiente manera: “La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”.

En este caso, sabemos que los y las adolescentes se encuentran en un nivel en el que les cuesta un poco de trabajo asumir las responsabilidades negativas de sus acciones. Sin embargo, se tejió

el andamiaje necesario para que cruzaran a la Zona de Desarrollo Próximo, impulsándoles a reflexiones y análisis, así como toma de conciencia responsable respecto a las consecuencias de sus decisiones cotidianas.

Las evidencias finales del portafolio dieron como resultado un cambio en los conceptos de los y las participantes y demostraron entender que la vida sexual sin protección puede acarrear consecuencias negativas y que es indispensable enfrentarlas, pues son fruto de las decisiones que se van tomando.

Elaboran por escrito un esquema (diagrama de flujo) en el que representan las dos posibilidades en la vida sexual (con protección y sin protección), identificando los resultados de cada camino a seguir. Trazan rutas sensibles, en las que es evidente que van construyendo la comprensión de consecuencias y el qué harán al respecto.

Finalmente, elaboran un plan de protección (para no llegar a las consecuencias negativas) y destacan como puntos importantes el negarse a hacer cosas que no desean –no ceder a la presión de amigos/amigas ni pareja-, pedir respeto a las decisiones personales, alejarse de quien represente riesgos, expresar emociones, buscar y aceptar ayuda cuando sea necesario y asumir los errores, buscando corregir lo que se ha hecho y no ha dado resultados favorables.

2.6 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Administra los recursos disponibles

Contenido y forma de trabajo

Nos parece importante saber la manera en que los y las adolescentes distribuyen los recursos que tienen respecto a las decisiones en la vida sexual. Esto incluye la edad ideal para iniciar vida sexual coital, si prefieren conservarse en abstinencia hasta encontrar a una persona que cubra los requisitos, así como la frecuencia con la que usan el condón y cómo se hacen ellos.

Una de las inquietudes mayores de los y las chicas es saber cuál es el momento adecuado para iniciar la vida sexual. Algunos/algunas han pensado en esto con claridad y lo han pre definido, pero para otras/otras, la respuesta no está clara y el uso de los recursos personales varía.

Nos abocamos a investigar cómo es que los y las chicas ajustan los recursos de edad y tiempo para la vida sexual. De igual modo, saber de qué manera se hacen de insumos (preservativos) para protegerse, si es que lo contemplan como opción de vida.

Es importante entender cómo conciben la etapa del noviazgo, con qué fines y objetivos, qué ideas sostienen al respecto y cómo lo administran.

Los y las chicas no logran responder con certeza cuál es la edad adecuada para iniciar vida sexual coital. Se ponen en juego los conceptos escuchados por la familia, la escuela y el propio grupo de amistades. Sigue siendo un nódulo de confusión y una pregunta difícil de responder.

Al no haber actividades dirigidas a este tema concretamente, nos enfocamos a describir los resultados del posttest posterior a la intervención.

2.7 Dimensión: Elige y practica estilos de vida saludables

Indicador: Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos y conductas de riesgo

Contenido y forma de trabajo

La toma de decisiones es cotidiana; desde los aspectos más sencillos hasta los más complejos decidimos constantemente. Sin embargo, no siempre se realiza un análisis de lo que más nos conviene o aporta. Particularmente para los y las adolescentes, la toma de decisiones puede estar en función de deseos y emociones del momento, sin valorar las conductas de riesgo implicadas. Para desarrollar la competencia en cuestión, es importante que se evalúen los riesgos y se decida evitando aquello que puede poner en peligro la integridad o un proyecto de vida.

Las preguntas exploran situaciones en las que los y las adolescentes deciden, evaluando o no si existe algún peligro en ello.

La toma de decisiones es otro aspecto básico para el autocuidado y la autodeterminación que busca desarrollar la competencia. Por supuesto, debe estar basada en factores cognitivos, armonizados con actitudes, emociones y visión al futuro. A pesar de haber trabajado con este factor de manera transversal, se le dedicó la sesión 4 (ver Anexos) al lado de tópico “Proyecto de vida”.

Se solicitó que desarrollaran de manera personal, los cinco aspectos más importantes que suelen considerar antes de tomar una decisión. Posteriormente, se explicaron tres aspectos que fundamentan la toma de decisiones y como deben estar armonizados para que nos rindan consecuencias gratas y favorables: pensamientos, emociones y actitudes. Finalmente, se les pide que estructuren una toma de decisión teniendo en cuenta la alineación de estos elementos y la compartan con el grupo. Deberán defenderla de cuestionamientos, con la intención de fortalecer sus argumentos y notar si está bien cimentada.

El grupo muestra en general, dificultad para discernir entre pensamientos y emociones; se confunden y no las conceptualizan adecuadamente, lo cual les llevó a expresarse incorrectamente en la parte técnica del ejercicio.

Más allá de esta observación sobre la comprensión de los términos y el diferenciarlos en la práctica, los resultados en el portafolio de evidencias demostraron una ejecución exitosa de la toma de decisiones.

Nos encontramos con que en los trabajos personales se plasman análisis y visualizaciones del futuro, cuentan con metas y propósitos definidos para lo cual, toman decisiones firmes y equilibradas como desechar los comentarios agresivos y descalificadores, ser responsables de las elecciones y consecuencias, buscar ayuda al tener algún problema, analizar alternativas para enfrentar conflictos, elegir la anticoncepción, trabajar por una comunicación asertiva e investigar sobre temas que no dominen.

Eligen también explorar opciones del ejercicio erótico antes del coito o, en otros casos, postergar la vida sexual hasta decidir que sea un mejor momento. Consideran el proyecto de vida como el eje fundamental sobre el cuál guiarán las decisiones futuras y asumen completamente el control sobre su cuerpo, aceptando que es propio y nadie debe decidir por ellos.

Por supuesto, cada una de las decisiones mencionadas se relaciona a un plan específico de vida, pero en general, es necesario retomarlas para hacer notar la ruta mental que chicos y chicas van tomando al momento de pensar en tomar decisiones.

2.8 Dimensión: Elige y practica estilos de vida saludables

Indicador: Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean

Contenido y forma de trabajo

Finalmente, el contar con una actitud crítica al evaluar las relaciones interpersonales, es elemental para el cuidado de sí. En ocasiones, esto es difícil para los y las jóvenes, pues los vínculos de amistad y pareja suelen tener tanto peso que en muchas ocasiones toman decisiones o hacen cosas que se vuelven perjudiciales para la vida en general.

Factores previos como toma de decisiones, elección de alternativas y asunción de consecuencias, preparan el terreno para hablar de cultivar relaciones que contribuyan a la salud de los y las jóvenes. Buscar este tipo de relaciones y hacerlas madurar sería el evento en el rubro de convivencia social que nos permitiría observar que la competencia se ha consolidado.

Aunque lo trabajamos desde la autoestima, el manejo de emociones y la comunicación, la sesión más concentrada en este trabajo fue la 5, pues trata el noviazgo. Sin embargo, también se trabaja el tema en Género (sesión 2) y en embarazo (Sesión 6).

Chicos y chicas se muestran confundidos sobre algunos aspectos saludables de las relaciones por dos razones: la primera, los estereotipos clásicos de relaciones de pareja tormentosas, con celos, posesividad y exclusividad, les llevan a confundir la violencia con muestras de amor. Los medios están plagados con historias de este tipo, modelando a los y las adolescentes cómo deben comportarse en una relación de pareja. Al intentar desarrollar modelos sanos, les cuesta trabajo estipularlo con claridad, dados los modelos a los que se encuentran sujetos/sujetas. Las relaciones reales de su entorno se mueven en la misma línea, por lo que consideran obvio seguir los mismos patrones y no salirse de relaciones de pareja nocivas.

En segundo lugar, las presiones provenientes del entorno para pertenecer a un grupo o ser aceptado, ocasiona que hagan cosas de riesgo y no reflexionadas o en contra de su voluntad. Los y las adolescentes son influenciables por querer ganar popularidad y aprobación, por demostrarse como seres maduros e independientes y esto les lleva a actuar en una línea de peligro de la que no se percatan. En ocasiones es la misma pareja la que presiona y en aras del amor, chicos y chicas

ceden. Ambas situaciones mantienen a chicos y chicas en relaciones interpersonales nada sanas, antes bien, destructivas.

Retomando el conjunto de elementos de la intervención, las respuestas finales verbales y en el portafolio, permiten notar que al menos en este primer momento, los y las jóvenes vislumbran opciones de relaciones constructivas y edificantes. Lo observamos en los siguientes resultados.

Chicos y chicas valoran las relaciones nutricias, sólidas y respetuosas, tanto en la amistad como en la pareja. Apoyan la equidad de género y consideran que la comunicación es fundamental para una buena relación. Les parece oportuno recurrir a la negociación cuando haya diferencias y abogan por el respeto a las decisiones propias en cualquier condición. Rechazan rotundamente que alguien les obligue a hacer algo que no desean y expresan como importante respetar las opiniones ajenas.

Asumen que si se encuentran con alguna relación que no cumpla con estos requisitos, es mejor renunciar a ella y retirarse a tiempo antes de verse afectados/afectadas.

4.2 Análisis y comparativa de gráficas

A continuación, presentamos lo encontrado en pre y post prueba. Intentando dejar claro al lector/a qué se trabajó en la intervención, utilizaremos una estructura con rubros predeterminados para exponer el análisis. La estructura se resume en breve:

- *Variable*
- *Dimensión*
- *Indicador*
- *Preguntas* (enumerando las correspondientes de acuerdo al instrumento)
- *Pretest y posttest*: analizamos las gráficas comparando las respuestas en cada momento de la aplicación del instrumento. Aunque el género no es una variable de análisis, separamos las respuestas de hombres y mujeres puesto que enriquecen la investigación y permiten ampliar el análisis.

- *Interpretación:* brevemente integramos los resultados de toda la variable, procurando desentrañar los fenómenos expresados en las gráficas, haciendo uso de lo ocurrido en las sesiones y procurando rescatar los elementos que nos permiten observar la competencia en desarrollo.

I. Variable: Sexualidad

Esta variable es indispensable para nuestro trabajo, pues es un eje temático del mismo. La sexualidad se encuentra conformada por cuatro holones específicos (Rubio, 2004) a saber, Género, Reproductividad, Afectividad y Erotismo. En cada una de estas áreas se experimenta y desarrolla la vida sexual de cualquier individuo. Es de suma importancia tomar cada uno de estos holones como dimensión de la variable y desarrollar los indicadores propios, puesto que a través de ellos, revisaremos los conceptos personales y la manera de vivir la sexualidad que experimentan cada uno de nuestros sujetos, así como las posibles transformaciones post intervención.

1.1 Dimensión: Género

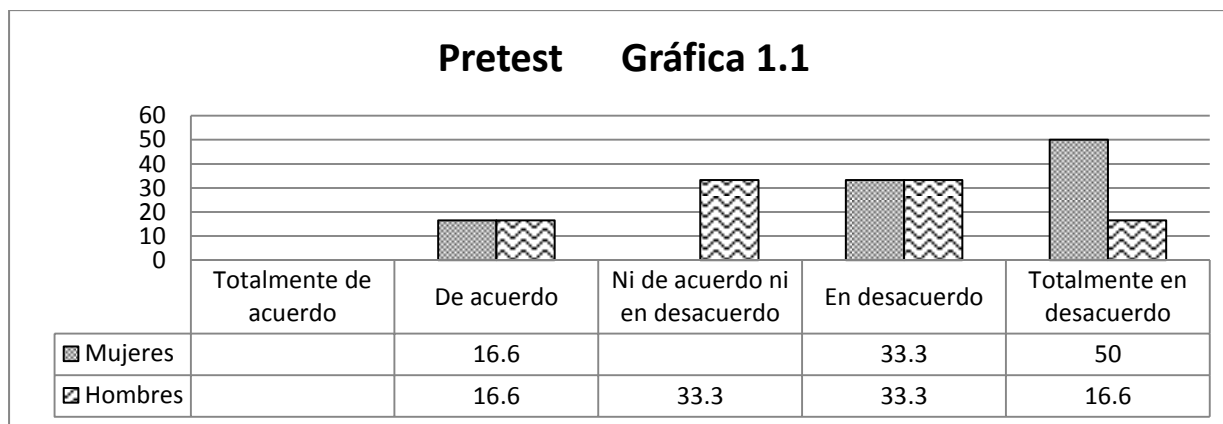
Indicador: Identifica equidad en la responsabilidad anticonceptiva.

Preguntas: 9, 11, 13, 14, 17, 19

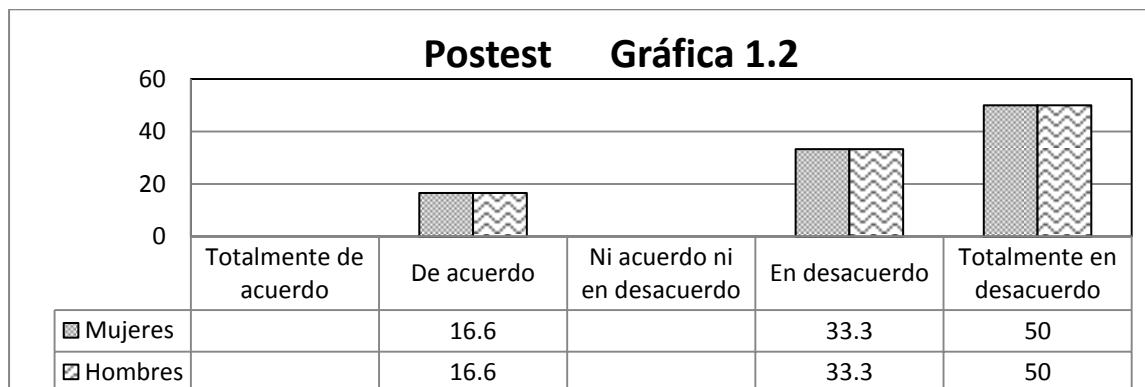
Pre y postest

En las preguntas siguientes, pretendemos explorar cómo los roles y estereotipos de género permean los conceptos adolescentes en cuanto a responsabilidad reproductiva y placer sexual. Por ejemplo, ¿son las mujeres las únicas responsables de prevenir embarazos? Es relevante saber si matizan el ejercicio sexual dependiendo del sexo biológico, es decir, saber si asumen que las mujeres sienten menor deseo sexual y les es más fácil reprimirse y, por el contrario, si los varones son mucho más activos sexualmente y si consideran que éste género está socialmente autorizado para el ejercicio sexual libre y sin sanción social.

Pregunta 9 *Sólo las chicas deben cuidarse para evitar un embarazo (no es necesario que los hombres se cuiden).* (Escala tipo Likert)



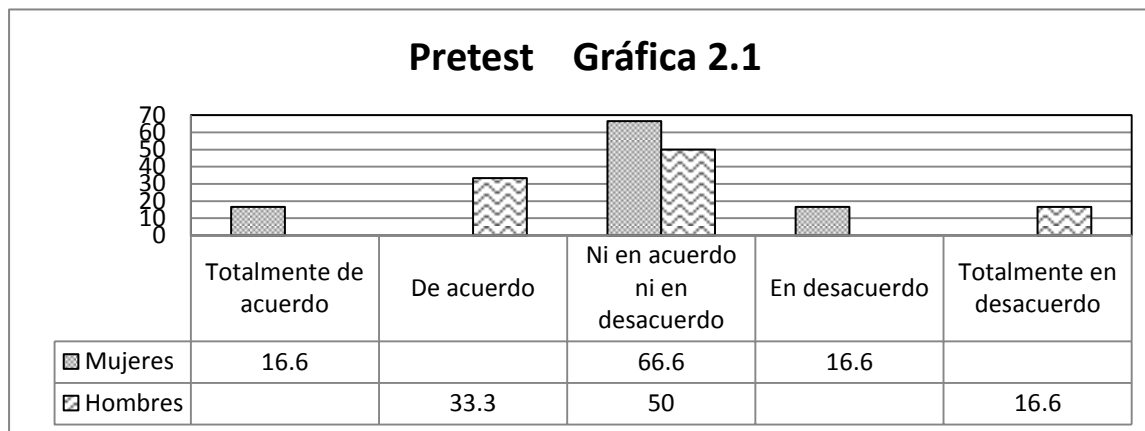
Observamos que la respuesta de hombres y mujeres se distribuye a lo largo de las cuatro opciones, manifestando no estar de acuerdo en su mayoría, aunque un tercio de los varones manifiestan incertidumbre.



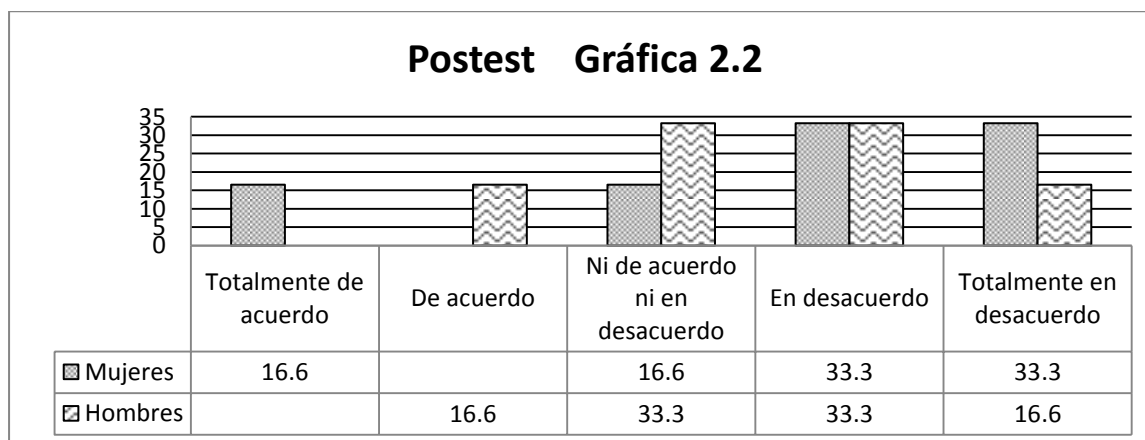
En la gráfica post test, se concentran los resultados a la par, indicando ambos grupos no estar de acuerdo en que sólo las chicas deben cuidarse para prevenir un embarazo. Al parecer, el trabajo del taller en cuanto a rol de género, clarificó la postura de aquellos que se encontraban indecisos. Esto pudiera favorecer la conducta responsable de los varones en la vida reproductiva.

Las chicas no muestran variación alguna en el concepto y se muestran firmes en rechazar la idea de que son las únicas que deben tomar cartas en el asunto. La fracción que acepta este estereotipo no sufrió modificaciones.

Pregunta 11 *Los adolescentes varones tienen más deseo sexual por naturaleza y necesitan desahogarlo.* (Escala tipo Likert)



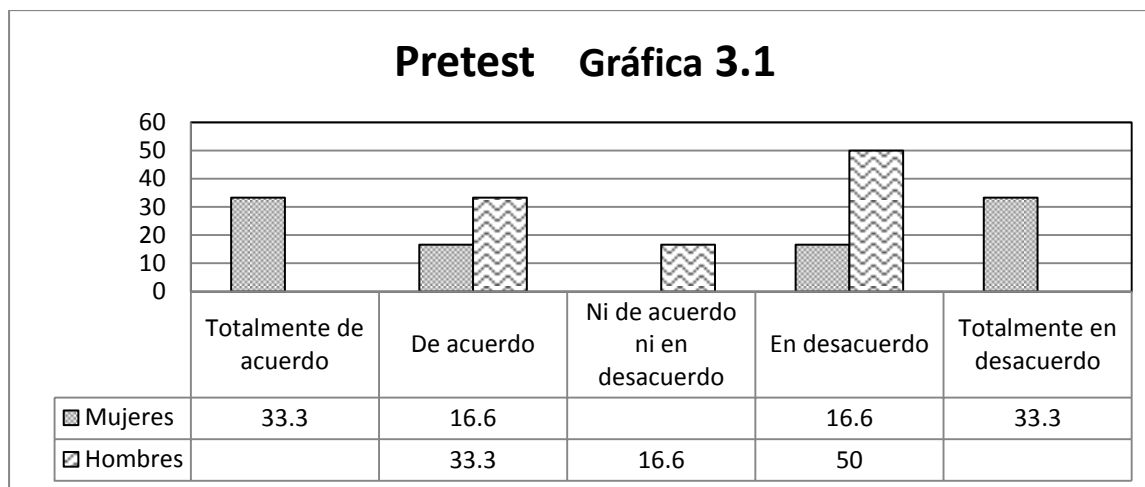
Esta pregunta hace referencia a la actividad sexual masculina como más intensa que la femenina, argumentando un supuesto carácter natural –entendido como biológico–, precepto que responde a un estereotipo socialmente construido. En el pretest notamos que arriba del 60% de los hombres y mujeres muestran dudas sobre tal aseveración.



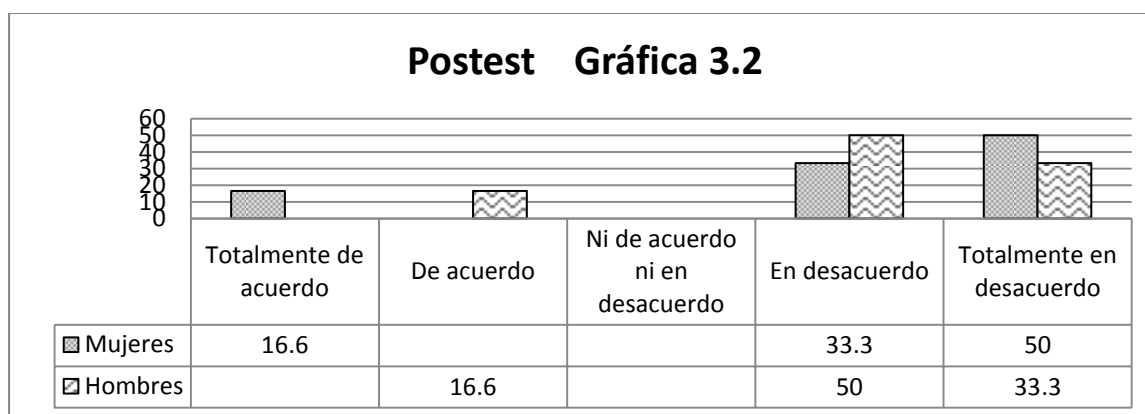
En postest aún notamos un 30% de los varones en la zona de indecisión, más la frecuencia en la zona de desacuerdo aumenta hasta convertirse en la del porcentaje más elevado.

Los porcentajes en la zona “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” bajaron en los chicos de 40% a 10% y las mujeres en este rubro se mantuvieron en el 10%.

Pregunta 13 *Las chicas deberían sentirse tranquilas ante la posibilidad de un embarazo, tarde o temprano tendrán hijos/hijas.* (Escala Likert)

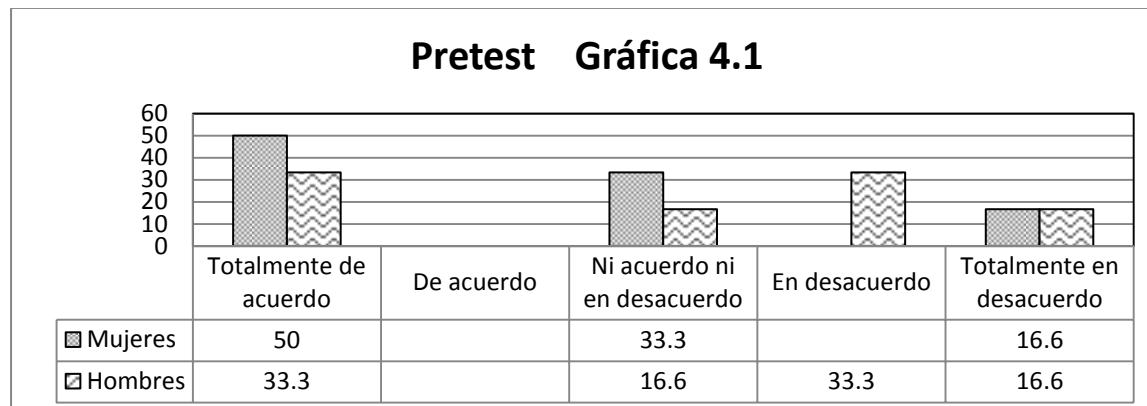


Este cuestionamiento se dirige a explorar roles de género, particularmente aquel que indica que todas las mujeres deberán –con carácter obligatorio y natural- ser madres en algún momento de su vida. Es interesante notar que son las mujeres las que muestran mayor acuerdo con este rol, entendiendo que es un introyecto de gran peso para la identidad femenina. Como dato interesante, observamos que fueron los varones quienes mostraron mayor desacuerdo con la obligación de este rol para las chicas.

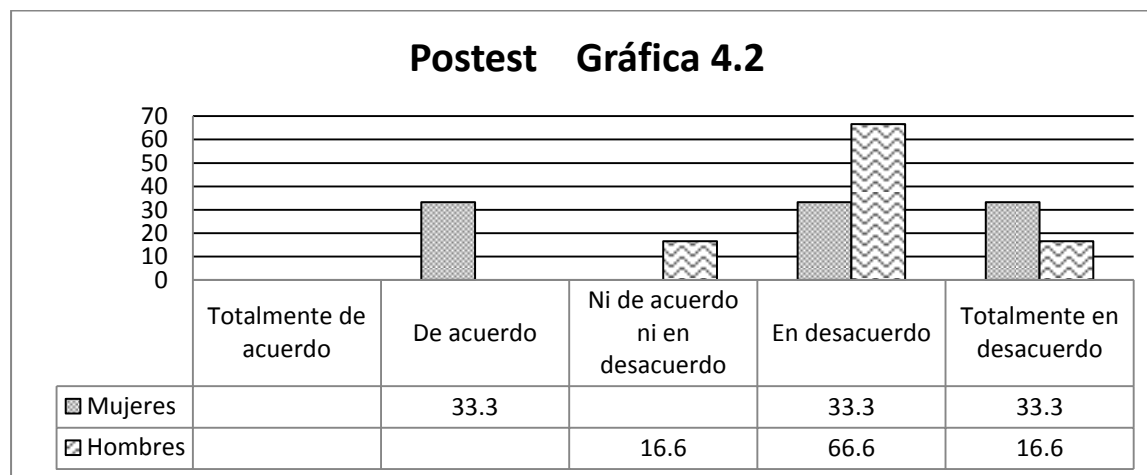


Posterior a la intervención, las chicas reflexionan y la respuesta en un 84% se sesga a no aceptar la maternidad como obligación para las mujeres. En el postest observamos que el desacuerdo se manifestó de manera más uniforme. Sólo un porcentaje de 16% se mantiene en la aceptación tanto en hombres como en mujeres.

Pregunta 14 *A los hombres les desagrada el uso del condón y evitan usarlo.* (Escala Likert)



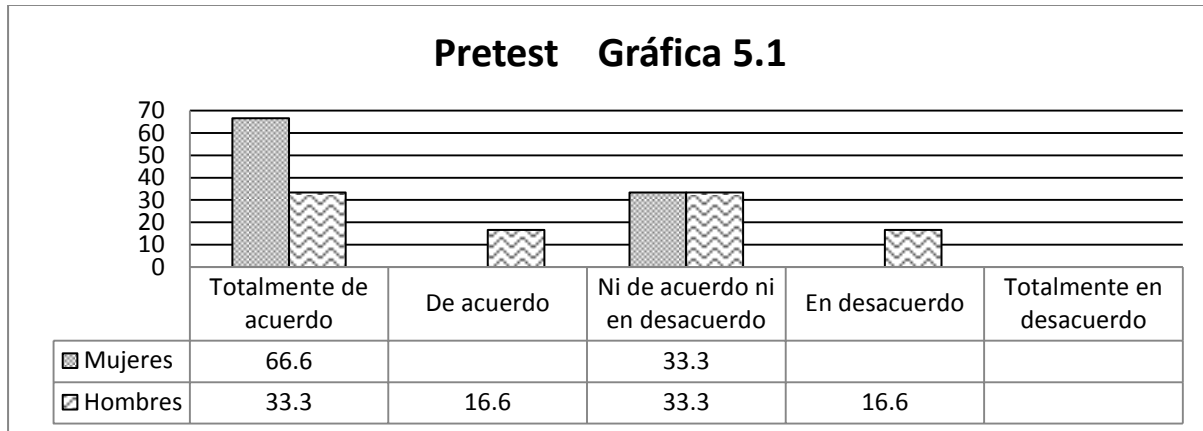
Nuevamente nos vamos hacia un estereotipo, pero esta vez, dirigido al género masculino. Versa sobre el uso del condón y el desagrado de los chicos por usarlo. Notamos que son las mujeres las que, según el pretest, se encontraban más convencidas de esa idea en casi 50%. En cuanto a los chicos, se mostraron de acuerdo en un 33.3%. Al parecer este prejuicio afecta más los conceptos de las mujeres que de los chicos.



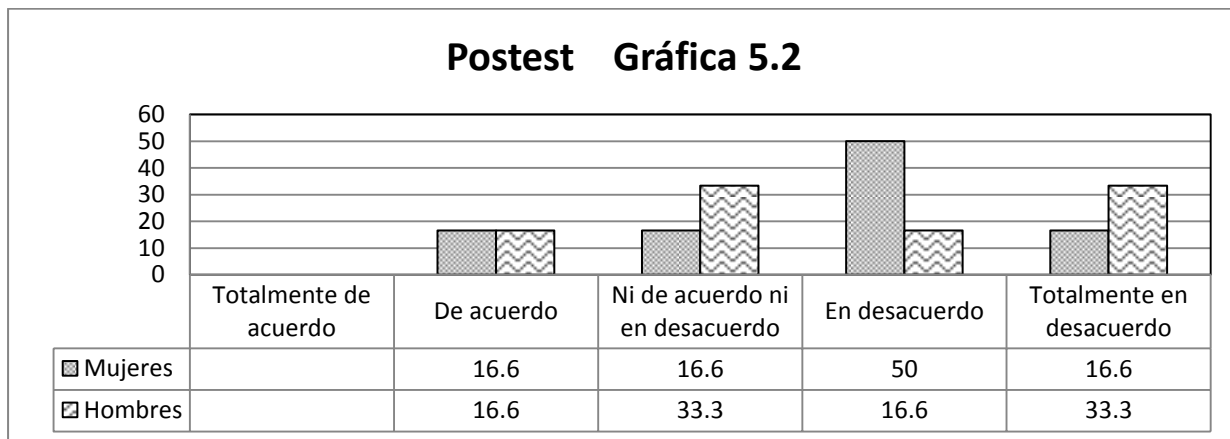
Posterior a la intervención, las chicas desistieron de esta idea, reduciendo el porcentaje a 33.3%. Las respuestas de los varones aumentaron para manifestarse en contra del estereotipo mencionado, llegando a un 83.2%. Conservaron la postura neutral en un 16.6%.

Pregunta 17

He escuchado que las mujeres de antes eran más serias y no tenían relaciones sexuales tan fácilmente. Pienso que debería seguir siendo así. (Escala Likert)



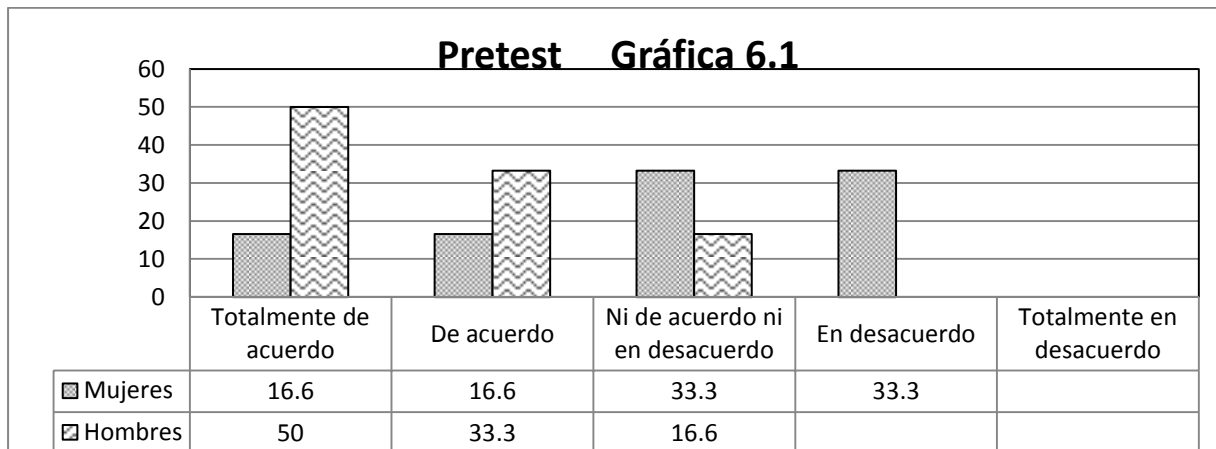
La actividad sexual femenina suele verse disminuida por los estigmas de género que indican que una mujer es considerada con mayor valor social si reprime su ejercicio sexual. La pregunta intenta explorar si en la generación joven actual, subyace aún la represión sexual femenina como un rasgo significativo de valoración social. Es interesante notar cómo las mismas mujeres están de acuerdo en más del 60%. La respuesta masculina se distribuye en la misma zona en casi 50%.



Posterior a la intervención, la aceptación de este estigma se reduce significativamente, centrándose las respuestas en la desaprobación de hombres y mujeres más allá del 50%. El grupo de los varones mantuvo postura neutral en ambas pruebas con un 20% y en las mujeres se redujo en 10%.

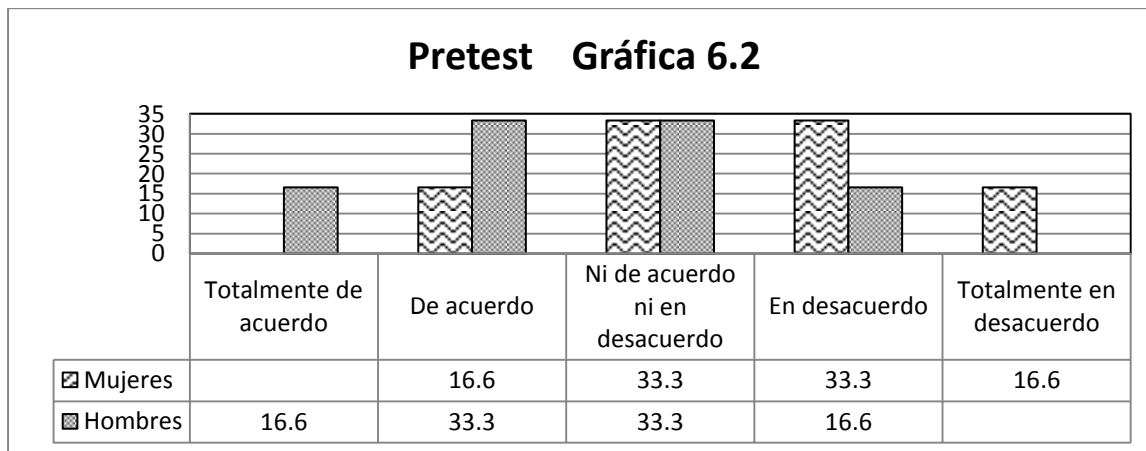
Pregunta 19

Las chicas controlan más fácilmente su deseo sexual. (Escala Likert)



El ítem 19 se relaciona ampliamente con los estereotipos de la pregunta 11 y 17 en cuanto a estereotipos de género y ejercicio sexual.

En el pretest, observamos cómo el 83.3% de los varones asumen este enunciado como cierto, lo cual coincide plenamente con el estereotipo de género. Las chicas se manifiestan a favor sólo en un 33.3% y el resto se distribuye entre la postura neutral y el desacuerdo.



Las respuestas de los varones no variaron mucho, manifestando desacuerdo sólo en un 16.6%.

Las chicas se manifestaron en desacuerdo en un 50%, (a diferencia del 33.3% del pretest), por lo que inferimos que la intervención les permitió reflexionar al respecto.

Aumentaron los porcentajes de la posición neutral en ambos sexos

Interpretación (Variable 1, Dimensión 1)

Es evidente que los estereotipos de género siguen marcando la manera de filtrar e interpretar la información. Hombres y mujeres conservan -para su propio género y el opuesto- las características vistas como “naturales” en el comportamiento según el sexo. Nos referimos a mujer=tierna, cariñosa, sólo vive el sexo con amor y quiere una primera vez especial y romántica; hombre=rudo, hipersexual, no le interesa el afecto, sólo ven la belleza del cuerpo y no les interesa el amor. Por supuesto, sabemos que estas no son características de orden biológico sino cultural, más la impronta que tienen en la subjetividad es poderosa y chicos y chicas lo expresan de diferentes maneras a lo largo de la intervención.

Sin embargo, como fruto de las reflexiones y análisis en el aula, lograron cuestionar estos modelos y llegaron a interesantes conclusiones en algunos aspectos, lo cual es un buen inicio.

Respecto a la maternidad-paternidad, los varones trascendieron la idea de dejar sólo a la mujer la responsabilidad reproductiva y las chicas se mantuvieron firmes en la idea de compartirla. Al final, opinaron de manera unánime que la responsabilidad debe caer en manos de ambos géneros. Este valor se vio claramente reflejado en los comentarios de clase y también lo observamos en el posttest.

Siguiendo con la reproductividad, llamó la atención que fueron las chicas las que asumían la maternidad como un destino femenino incuestionable, los chicos no concordaban con esto. Esto ocurre por los introyectos de los estereotipos de género que asignan a las mujeres la maternidad como una obligación, como si estuviera en su naturaleza. Las reflexiones durante la intervención permitieron a las chicas cuestionar esta idea y modificaron la postura, mostrándose reacias a que tal designio tenga que ser irrefutable.

También se replantearon el cliché que repite que a los varones no les gusta usar condón y lo rechazan. Sabemos por las lecturas de otras investigaciones y por la experiencia profesional trabajando con adolescentes, que realmente existe un rechazo al uso del condón por los mitos que le rodean (que no se siente igual, que no sirve, que se rompe). Sin embargo, las opiniones de los y las jóvenes se vieron impactadas al cuestionar tales argumentos y la respuesta final la

encontramos en el posttest, reflejando en su mayoría la idea de que los chicos no rechazan el preservativo.

Sobre el deseo sexual y sus expresiones, las respuestas iniciales apuntaban a que los chicos tienen lo sienten con más intensidad y se controlan menos porque necesitan desahogarlo, esto según la percepción de las mujeres. Respecto al impulso sexual femenino, fueron los hombres quienes aseveraron que las mujeres pueden controlar efectivamente la necesidad sexual. Finalmente, las mismas chicas coincidieron con que la conducta sexual femenina debería ser más discreta, cómo lo dictaba la cultura años antes. Todas estas respuestas expuestas en son extraídas del pretest.

Analizando, vemos asombrosamente reflejados los patrones de género que indican que los varones son libres en la expresión sexual porque desde lo biológico, tienen impulsos más fuertes y necesitan satisfacerlo, mientras que las mujeres tienen menos necesidad por lo que es más fácil controlarse y su conducta debe ser recatada y discreta.

Durante la intervención los y las estudiantes fueron revisando los conceptos que ya tenían al respecto y al irlos enfrentando a información nueva mediante la reflexión y el análisis, lograron estructurar redes nuevas de significados, tal cual lo menciona el constructivismo.

Estos procesos lograron modificar la idea de que los varones tienen más deseo sexual de manera “natural”, asumiendo que hombres y mujeres contamos con impulso sexual y capacidad de placer. Esto dio espacio a que las mujeres del grupo se asumieran como seres con deseo sexual y que es saludable dar espacio a la actividad sexual femenina como una conducta válida y respetable.

Sin embargo, ante la idea de que las mujeres controlan mejor el deseo sexual, los varones se muestran variación mínima entre pre y post. Es comprensible dado que los estereotipos de género son de gran peso en la subjetividad y reconfigurarlos lleva tiempo.

Con estos resultados y hablando de algunos atributos de la competencia, entendemos que las y los adolescentes realizan análisis críticos sobre los estereotipos de la maternidad y los roles cotidianos y se encuentran a favor de las relaciones saludables que impliquen un bienestar para ambos sexos. Podemos observar cómo la acomodación -de la que Ausubel nos habla-, permite la

integración de nuevos conceptos a la estructura redes nuevas de significados, permitiendo posturas más flexibles, derivadas de la reflexión, el análisis y la apropiación de conocimientos significativos.

Sobre ejercicio sexual, logran análisis cognitivos acertados, más el concretar los valores nuevos en actitudes y acciones, les toma un poco más de tiempo. Reconocemos que si estas reflexiones se practicaran más a menudo y se impostaran en la vida diaria, la equidad en la vida reproductiva y sexual de los y las adolescentes, sería el común en las relaciones juveniles.

1.2 Dimensión: Reproductividad

Indicador: Contempla las posibilidades reproductivas o no reproductivas en esta etapa o en un futuro.

Preguntas: 1, 2, 3, 4, 5, 8

La dimensión “Reproductividad”, desde la concepción de Eusebio Rubio (2004), implica la posibilidad de tener hijos/hijas o no. Considera que es una potencialidad y no debe ser asumida como un evento incuestionable en la vida de las personas. Apela a la libertad de elegir sobre el cuerpo y tomar decisiones de manera consciente. Decidir al respecto implica tener conocimientos elementales y actuar sobre la salud reproductiva, eligiendo métodos anticonceptivos y evitando prácticas de riesgo. Este tema es de suma importancia en la vida juvenil, puesto que es poco frecuente que una chica/un chico deseen tener hijos a los 16 años, más por negligencia, miedo, ignorancia o una actitud irresponsable, no toman decisiones firmes sobre la vida reproductiva para evitar la preñez.

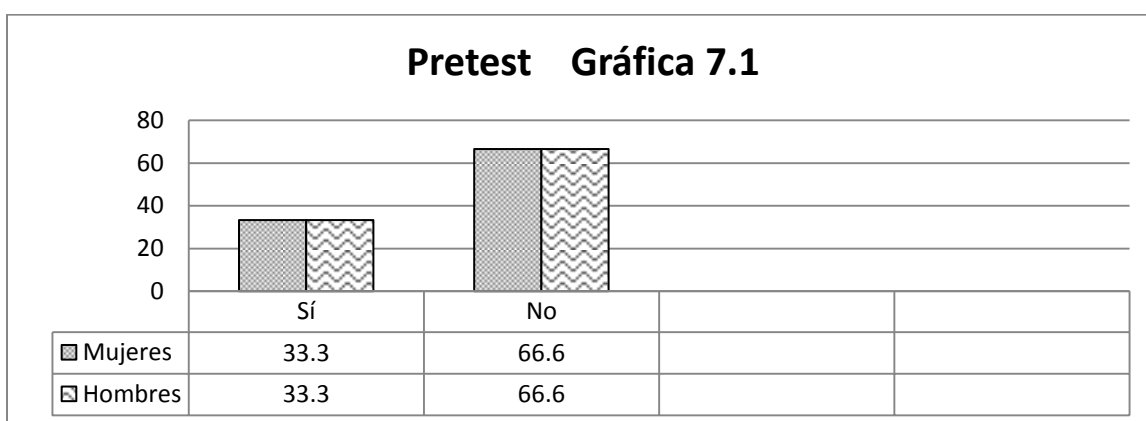
Pre y postest

Las preguntas de esta dimensión exploran la conciencia y libertad reproductiva de los y las jóvenes. Es muy probable que ninguno/ninguna de ellos/ellas desee embarazarse en este periodo de su vida. Sin embargo, corren riesgos por falta de conocimiento o por descuidos en la vida sexual, fruto de una serie de acciones irreflexivas y no planeadas. Es importante para la investigación, saber qué planes tienen en cuanto a la vida reproductiva y si cuentan con conocimientos básicos para llevar prácticas sexuales saludables y no riesgosas.

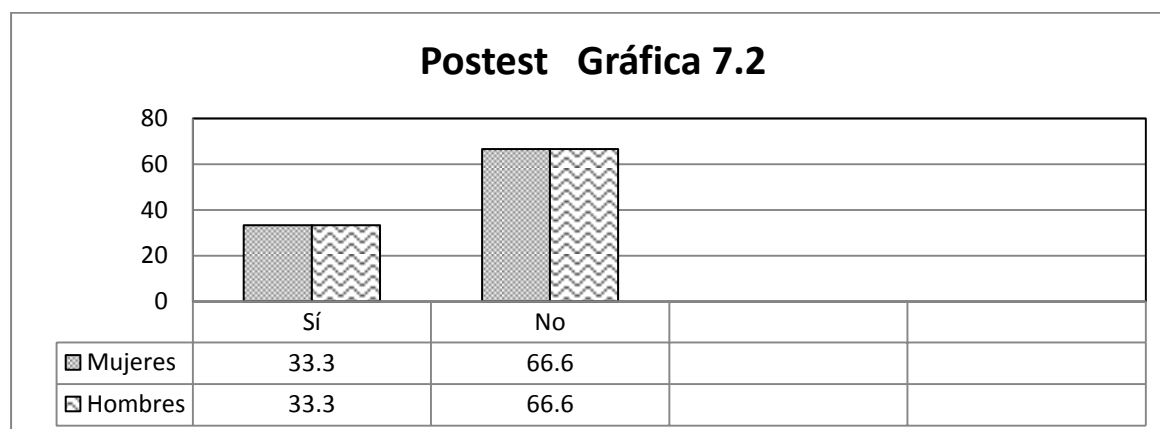
Los ítems se dividen en temas como: el deseo o plan de tener descendencia, en qué momento de la vida y si es que se sienten preparadas/preparados para enfrentar un embarazo a esta edad. Posteriormente, procuramos indagar el nivel de conocimiento en prácticas de riesgo como coito interrumpido o mitos sobre la primera vez que se tienen relaciones coitales.

Ofrecemos opciones “Sí” o “No” para la respuesta y se solicita aclarar “¿Por qué?” en otra columna. Las respuestas fueron analizadas por categorías.

Pregunta 1 *Mi pareja y yo podemos tener relaciones sin condón en los días no fértiles y de ese modo, no corremos riesgos.* (Respuestas: Sí, No, ¿Por qué?)



Encontramos las respuestas empatadas en ambos grupos. Observamos que ocurrió lo mismo en el postest. En la siguiente tabla comentamos el fenómeno.



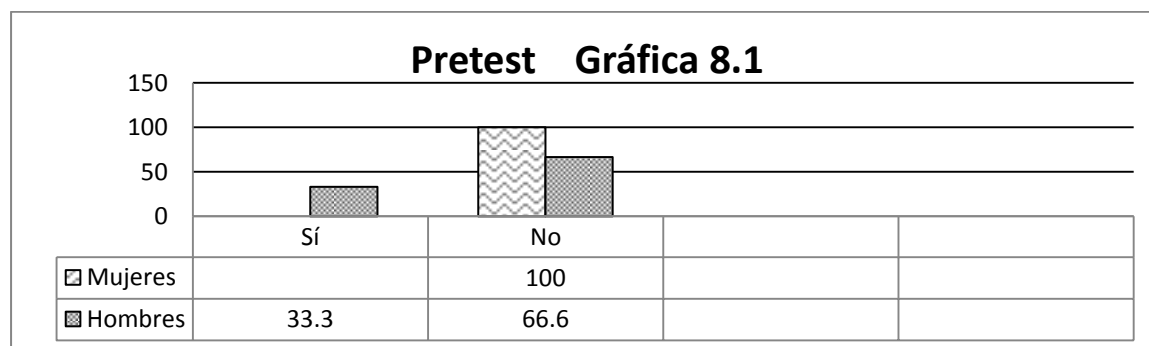
Llama la atención que la respuesta haya estado empatada totalmente en hombres y mujeres y más aún que no haya tenido variaciones de pretest a postest.

Consideramos dos posibilidades para responder este fenómeno: por un lado, pudo existir confusión al determinar si la respuesta debía ser “Sí” o “No”, pero no por desconocer el riesgo, sino por confundirse respecto si debían afirmar o la negar el enunciado. Caemos en esta duda, puesto que en las respuestas a la pregunta *¿Por qué?*, el 100% respondió que existen riesgos no solamente de embarazo, sino de Infecciones de Transmisión Sexual, lo cual es correcto. Por tanto, las explicaciones desplegadas en la respuesta abierta, dan lugar a dudar si fue falta de conocimiento o de comprensión en la pregunta y su modalidad de respuesta.

El segundo punto para responder este evento es que, efectivamente, la intervención (el taller) no haya provocado cambios importantes en el conocimiento sobre este tema. Sin embargo, se atraviesa nuevamente la cuestión de las respuestas arrojadas en el rubro *¿Por qué?* Incluso, en las respuestas del postest, los y las chicas hablan de conocimientos nuevos y los expresan en la parte abierta de la pregunta.

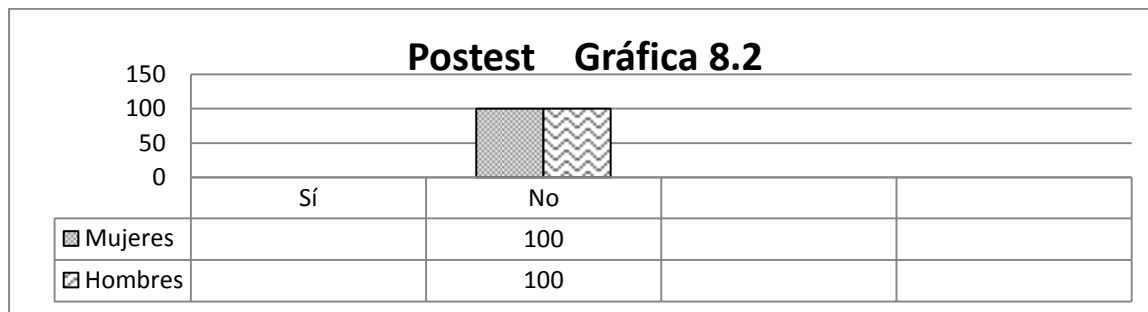
Al final, lo que consideramos favorables es que más de la mitad (66.6%) se posiciona en el “No”, exponiendo con certeza que comprenden los riesgos que se corren riesgos al no usar el condón.

Pregunta 2 *La primera vez que tienes relaciones sexuales estás libre de embarazos e infecciones.*
(Respuestas: Sí, No, ¿Por qué?)



Esta pregunta tiene el mismo contenido de fondo de la pregunta anterior: los mitos comunes sobre la vida reproductiva. Este tema nos parece relevante puesto que la vida sexual juvenil se encuentra plagada de ellos y con frecuencia, son los responsables de embarazos prematuros.

En el pretest encontramos que las chicas entienden en un 100% que aún en el primer contacto sexual, existen riesgos si no se utiliza el preservativo. Para los jóvenes no fue así en el pretest y el 33.3% declaró que la primera vez es segura de contagios y embarazo, mostrando desinformación absoluta con comentarios como “los óvulos de la mujer aún no están maduros como para embarazarse”.

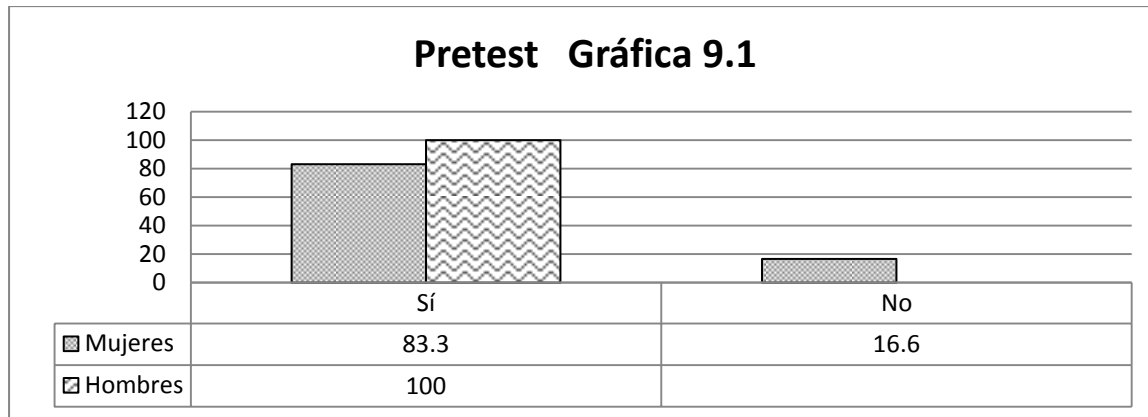


En el postest la respuesta se cerró a 100% en ambos géneros, dejando ver que los contenidos tratados en el taller provocaron el efecto informativo esperado.

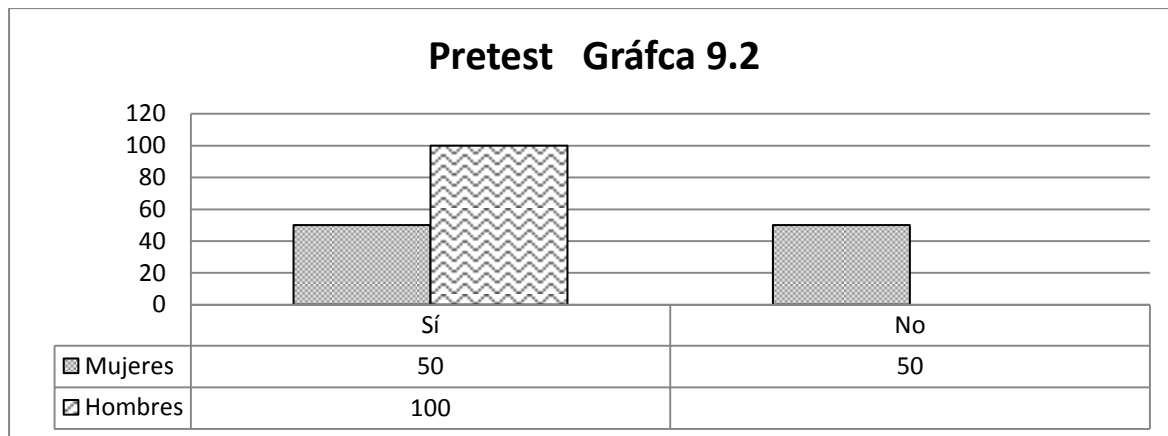
En las respuestas a la pregunta *¿Por qué?*, se notó la amplitud de argumentos, aludiendo no solamente al riesgo de infecciones o embarazo, sino a explicaciones más certeras como la carga espermática del líquido pre eyaculatorio, la inseguridad que puede provenir del condón cuando no es usado adecuadamente o incluso la conciencia de que la pareja podría no estarse cuidando y portar alguna enfermedad

El manejo de estos conceptos nos permite observar que los y las chicas se apropiaron de conocimientos nuevos y ahora pueden entender con mayor claridad las prácticas de riesgo e incluso, desmitificarlas ante sus iguales o parejas.

Pregunta 3 ¿Te gustaría tener hijos/hijas? ¿En qué momento de tu vida te gustaría tenerlos?
(Respuestas: Sí. No. ¿Por qué?)

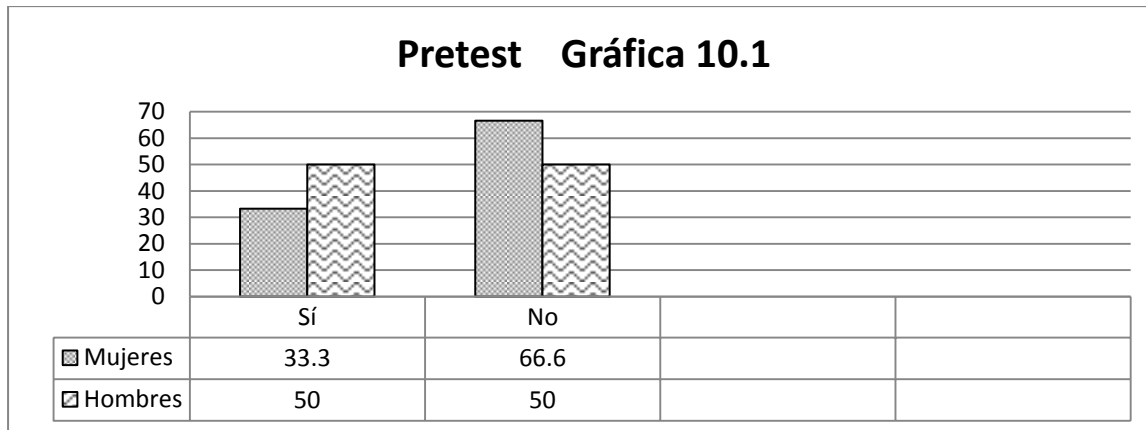


Es considerable observar que el 100% de los varones asumen de manera inamovible que quieren tener hijos. No así las chicas que en pretest expresan el deseo en un 83.3%.

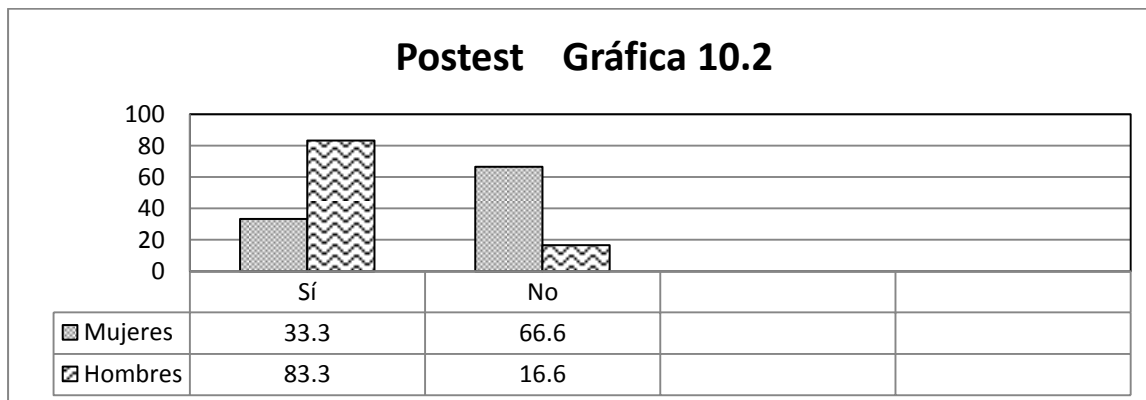


La respuesta masculina se mantiene al 100% y las chicas se distribuyen en 50% para “Sí” y “No”. Quienes exponen el deseo de tener descendencia en un futuro (hombres o mujeres), lo contemplan como parte de la vida a futuro y expresan querer un trabajo y seguridad económica antes de concretarlo.

Pregunta 4 *¿Sabes qué hacer si en este momento de tu vida tú y tu compañero/compañera sexual vivieran un embarazo sin desearlo? (Respuestas: Sí, No, ¿Por qué?)*

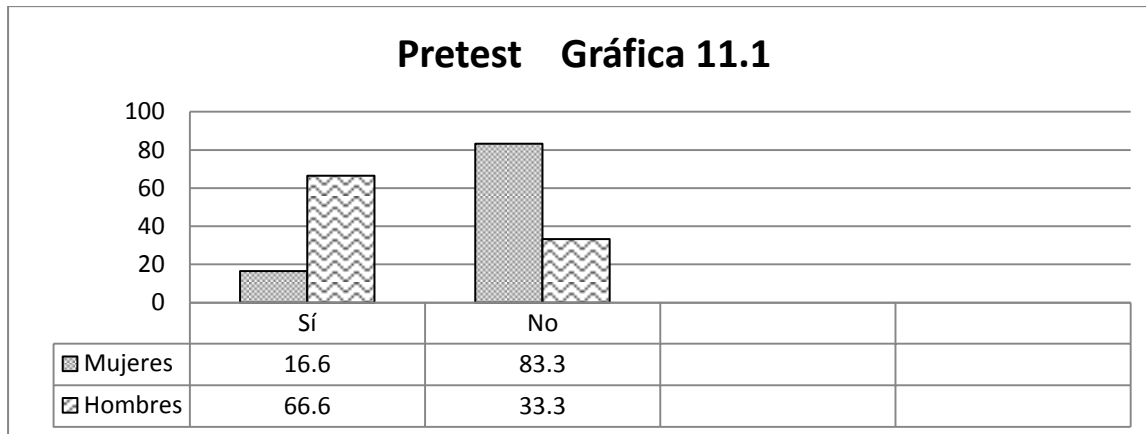


Ante la posibilidad de un embarazo, los hombres se muestran más seguros respecto a lo que tienen que hacer. Consideran que la solución está en hablar con la familia y dedicarse a trabajar para la manutención económica. No perciben otra clase de impacto en su vida. Para las chicas, parece ser un evento desequilibrante y ante él muestran temor, incertidumbre y la posibilidad de renunciar a sus planes personales.

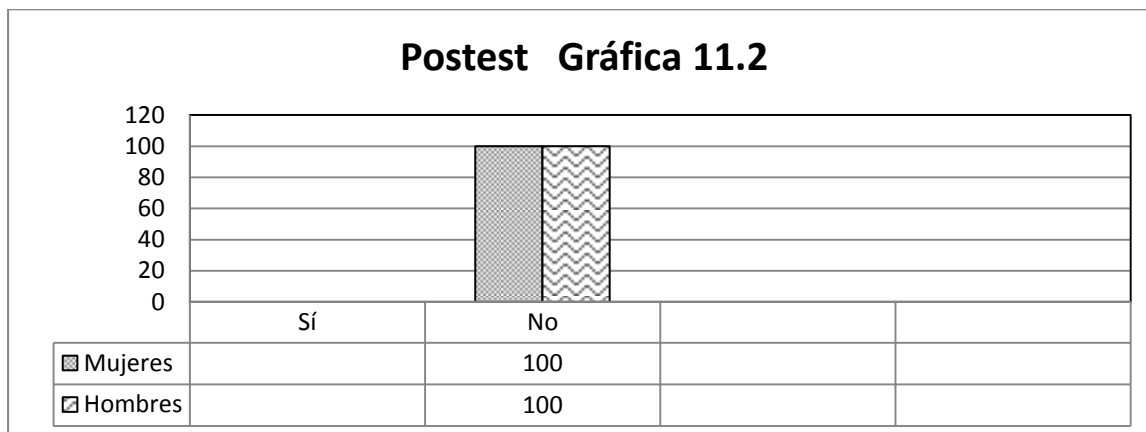


Las respuestas postest muestran mayor seguridad aún en los varones, quienes expresan seguir decididos a trabajar para enfrentar su nueva situación. Las chicas se mantienen del lado de la incertidumbre y aunque comprenden que deberían hacerse cargo del asunto, muestran intranquilidad y miedo puesto que se declaran no preparadas para el evento.

Pregunta 5 *Eyacular afuera (después de la penetración), ¿es suficiente protección?* (Respuestas: Sí, No, ¿Por qué?)



El mito del coito interrumpido como método anticonceptivo se encuentra muy difundido, particularmente creído por los varones, quienes lo consideran efectivo en un 66% (pretest). En esta misma prueba, las mujeres niegan que sea protección en un 83.3%.



Encontramos una respuesta satisfactoria en el posttest, cuando ambos sexos responden en un 100% que este método no es efectivo como protección, consecuencia directa de la intervención.

Pregunta 8 *Explica un mito sobre sexualidad que hayas escuchado. (Abierta)*

Pretest

En el caso de las chicas, el 66.6% no respondió la pregunta. El 33.3% expone como mito que los padres y madres evitan hablar de sexualidad con sus hijos/hijas, puesto que lo consideran pecaminoso e incorrecto, ya que da lugar a tentaciones y a desarrollar prácticas sexuales prematuras.

Para los chicos no fue diferente, puesto que en un 83.3% identifican la misma actitud prohibitiva respecto al sexo. El 16.6 habla de asuntos prohibitivos también, pero asociados a consecuencias negativas derivadas de prácticas sexuales a esta edad (“si te masturbas, no creces”).

Postest

En la segunda aplicación, notamos que las chicas manejan mejor la información recibida en la intervención, pues ahora los mitos se circunscriben a asuntos de salud en un 83.3%, entendiendo que ideas como “el condón quita sensibilidad” son incorrectas y derivan en prácticas de riesgo.

Ocurre algo similar en los hombres, ya que todos mencionaron mitos que obstaculizan la salud sexual (“los hombres usan el sexo para demostrar la masculinidad”, “la primera vez no embarazas a una chica”).

Interpretación (Variable 1, Dimensión 2)

Las respuestas son interesantes y observamos resultados significativos. Al parecer, las actividades de la intervención lograron incidir favorablemente en los conocimientos básicos sobre las prácticas de riesgo.

Aunque en un principio observamos que el concepto de salud que los y las jóvenes manejan, no incluye la vida sexual. Esto se debe probablemente a que les educamos a cuidarse desde la alimentación, el deporte y no consumir tóxicos, más nadie les explica que el disfrute de la sexualidad también implica salud, tanto física como mental y que deben procurarla no solamente con hábitos de higiene, sino a través de las decisiones que se toman en el tema. Decidir experimentar la sexualidad de manera responsable es también un acto de salud.

A lo largo de los ejercicios, los y las participantes incluyen en el discurso términos como “autoestima”, “plan de vida”, “respeto al cuerpo”, lo cual nos permite entender que se han construido aprendizajes significativos, dado que aplican correcta y oportunamente los términos y los asocian fácilmente a nuevos conocimientos. Logran realizar esquemas de causa efecto con fluidez, identificando situaciones de riesgo.

Tales descubrimientos se ven reflejados en los resultados del instrumento como a continuación mencionamos.

Notamos evolución positiva en el manejo de la información, en temas como “la primera vez no corre riesgo”, “los días no fértiles no son de peligro” o “el coito interrumpido es suficiente protección”. Tanto las gráficas como las respuestas explícitas del instrumento, indican que chicos y chicas lograron apropiarse de los conocimientos técnicos impartidos en las clases. La respuesta fue absolutamente positiva.

Aunque la mayoría desea tener hijos/hijas, ninguno/ninguna se siente en condiciones de hacerlo ahora y prefieren cubrir con algunas condiciones antes de embarazarse (estabilidad económica y laboral). Sin embargo, el embarazo a esta edad provoca mayor preocupación en mujeres que en hombres, ellas señalan sentirse más desconcertadas. Para los chicos es un asunto más simple: “hablaría con los papás, me pondría a trabajar”. Desde los roles de género, el embarazo es visto un asunto sencillo para los chicos, puesto que sólo implica ser proveedor. El papel de las mujeres en el embarazo por razones obvias es otro y las chicas tienden a sentir su vida trastocada de una forma definitiva y radical, por lo que expresaron mayor temor e incertidumbre.

La única pregunta abierta de esta escala, es aquella en la que se les solicita que mencionen un mito sexual conocido. La mayoría refiere que el sexo es prohibido y pecaminoso y que padres y madres evitan hablar de él para no despertar el interés de las y los jóvenes. Sin embargo, posterior a la intervención, notamos que los y las jóvenes movieron sus respuestas dado que ahora cuentan con conocimientos nuevos. Desplazaron la idea de que la sexualidad es una transgresión y se centran en exponer mitos sobre la salud sexual que impactan en la protección, como “el condón resta sensibilidad” o “las relaciones sexuales aumentan tu virilidad”. Ahora

expresan este tipo de ideas como incorrectas y no propicias para el cuidado de la salud, lo cual también consideramos un indicador de que la intervención fue exitosa.

Podemos ver que el tema “Reproductividad” trasciende lo biológico y la profilaxis. En el caso adolescente, es indispensable confrontarlos con el tema no sólo desde el cuidado anticonceptivo, sino centrarles en el proyecto de vida y la cultivación de la autoestima. Consideramos que este rubro tuvo éxito en cuanto a la intervención, ya que, como hemos descrito, los y las chicas integran en su discurso y conclusiones, elementos como la toma de decisiones, la protección de la salud, el respeto del cuerpo, la búsqueda de relaciones sanas y el ejercicio de la responsabilidad a lo largo de la vida.

1.3 Dimensión: Afectividad

Indicador: Comprende que la vida sexual no está necesariamente ligada a la afectividad.

Preguntas: 26, 31, 40

Otro de los holones que conforman la sexualidad de los seres humanos, es la Afectividad. En ella se encuentran los vínculos amorosos trascendentales para las personas.

Este es un componente primordial en la vida adolescente, pues es el momento en el que se dan los primeros enamoramientos acompañados frecuentemente del inicio de vida sexual.

Consideramos que este factor es de gran peso en los embarazos prematuros pues en muchas ocasiones, las parejas se profesan cariño y piensan que este es un motivo suficiente para no protegerse, ya que se prometen fidelidad o se sienten suficientemente fuertes y respaldados emocionalmente como para enfrentar cualquier situación que se dé como consecuencia del ejercicio sexual, particularmente pensando en un embarazo. Navarro (2003) lo explica de la siguiente manera: “La idea de que ‘el amor protege’, como ha sido sugerido por numerosos investigadores (p. ej., Wight, 1992), puede estar organizando parte del comportamiento preventivo de las chicas adolescentes (Holland y cols., 1998), siendo menor la prevención cuanto mayor es la implicación amorosa”. (p. 339).

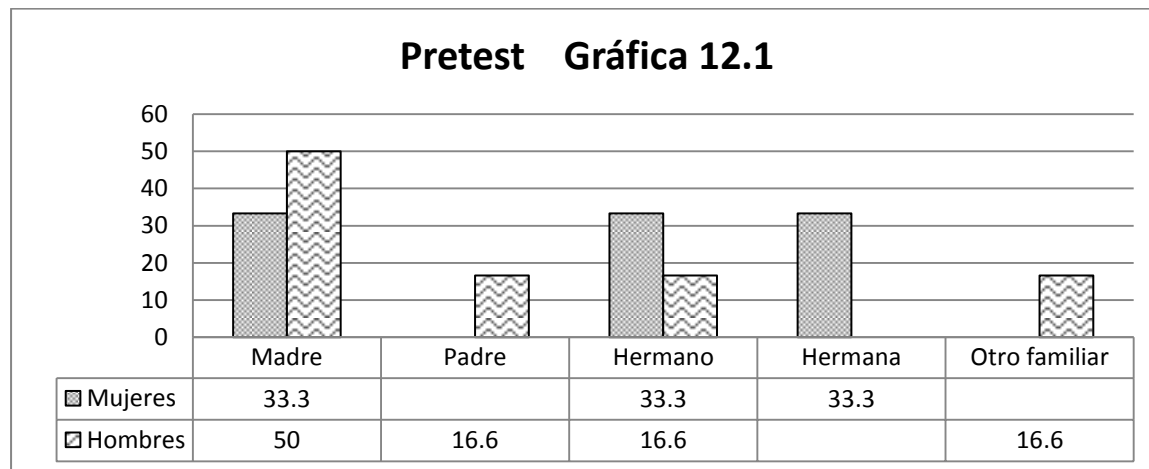
Pre y postest

Con las preguntas de esta dimensión, buscamos conocer la manera en que los sujetos asocian los vínculos afectivos y la sexualidad, esperando que arrojen respuestas claras sobre si conciben el hecho de cuidarse en una relación de pareja como un asunto de desconfianza o si comprenden que es saludable separar el tema amoroso de la responsabilidad en el ejercicio sexual.

Es importante también conocer a que personas consideran confiables e importantes a nivel afectivo para platicar sus inquietudes sobre el tema.

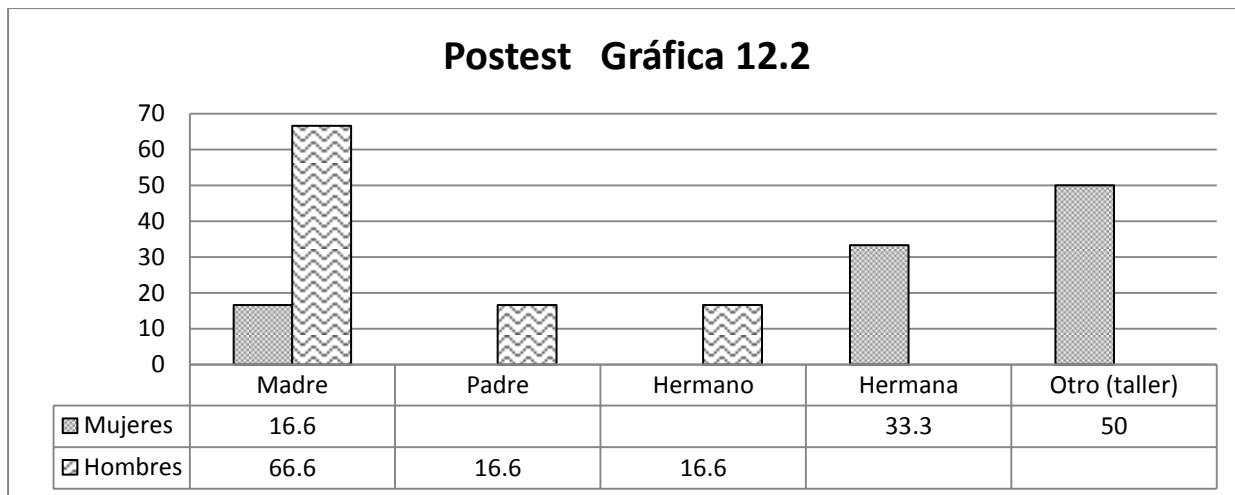
Las preguntas fueron dirigidas a diversos vínculos: tres preguntas al tema sexualidad-afectividad y una de ellas explora vínculos afectivos con personas de la familia extensa. Los resultados fueron los siguientes.

Pregunta 26 *La persona con la que tengo más confianza y comunicación en casa sobre temas como el amor, el sexo y las relaciones de pareja es:* (Opción múltiple)



En el pretest encontramos que las chicas manifiestan sentirse más en confianza con la madre, hermanos o hermanas en un porcentaje igual (33.3%). El padre no figura en lo absoluto.

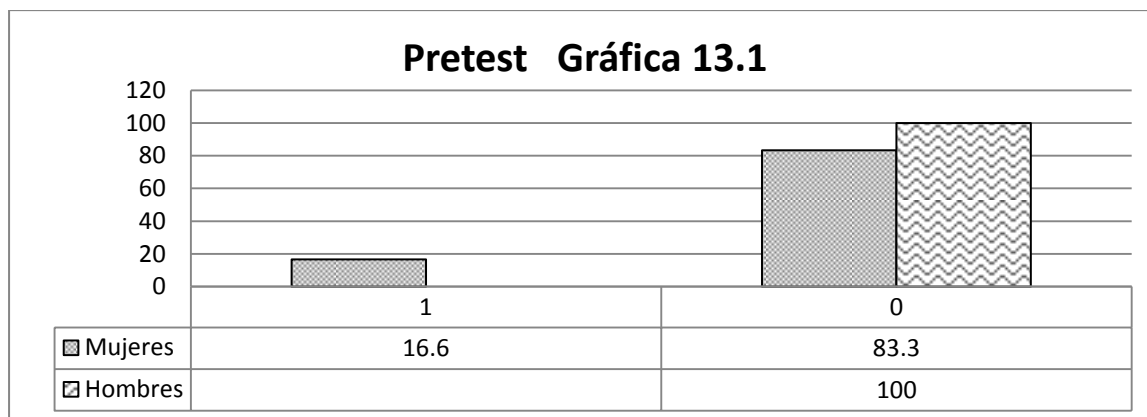
Para los varones, el padre aparece como una figura guía, pero es predominantemente importante la madre, incluso más que para las mujeres, ya que confían en ella en casi un 50%. En el pretest surgió el apoyo de otro familiar (primo) para desaparecer ese mismo dato en el postest.



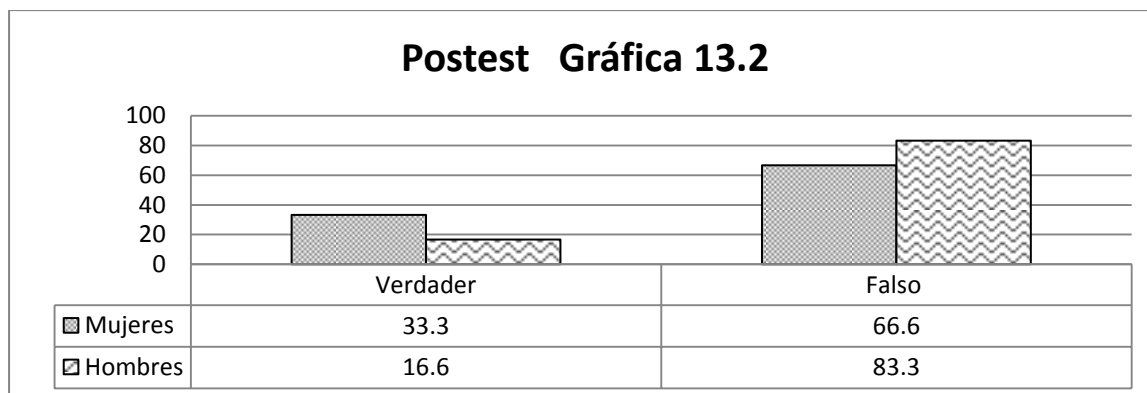
En cuanto a las chicas en el postest, notamos que la figura materna fue disminuida en frecuencia, al igual que el hermano, que desapareció de la estadística. El padre se mantuvo ausente en la elección y la figura Otro, cobró fuerza, posicionándose en un 50%. Tal figura (ausente en el pretest) es el taller. Las jóvenes expresan haberse sentido cobijadas y seguras de preguntar dudas e inquietudes, así como de compartir experiencias.

Es relevante mencionar este punto, puesto que consideramos que la intervención fue efectiva de alguna manera, dado que algunas jóvenes situaron este espacio como un lugar confiable y de respeto. De esta forma, se logra uno de los objetivos del taller; más es un objetivo no explicitado en el protocolo de investigación. Antes bien es un objetivo meramente de la dinámica de grupo, pues para abordar temas tan sensibles con los y las jóvenes, se requiere un ambiente cordial y cálido. Al parecer, este fue logrado en cierta medida y encontramos la respuesta sin haberla buscado

Pregunta 31 *Cuando un chico/chica quiere usar condón y lo elige, significa que no quiere a su pareja y no confía en ella.* (Verdadero/Falso)



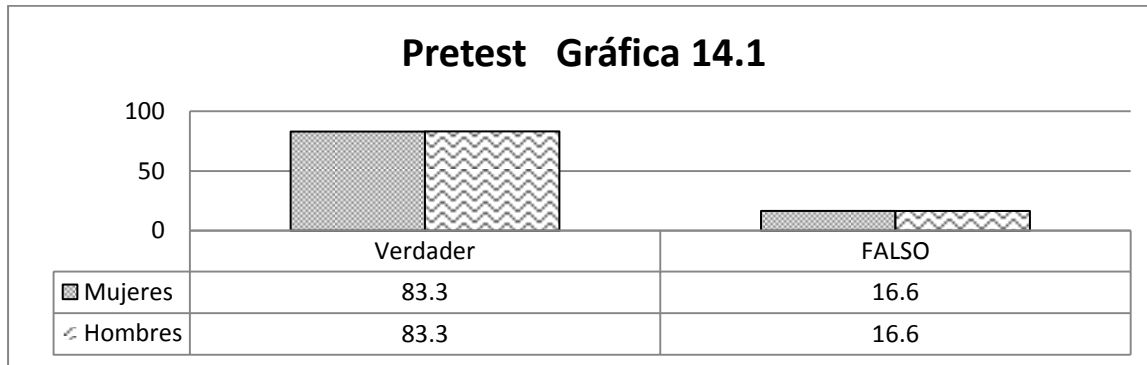
En la gráfica 13.1 observamos que el 100% consideraban falsa la propuesta de que un chico/chica se protegiera por falta de cariño o desconfianza en su pareja.



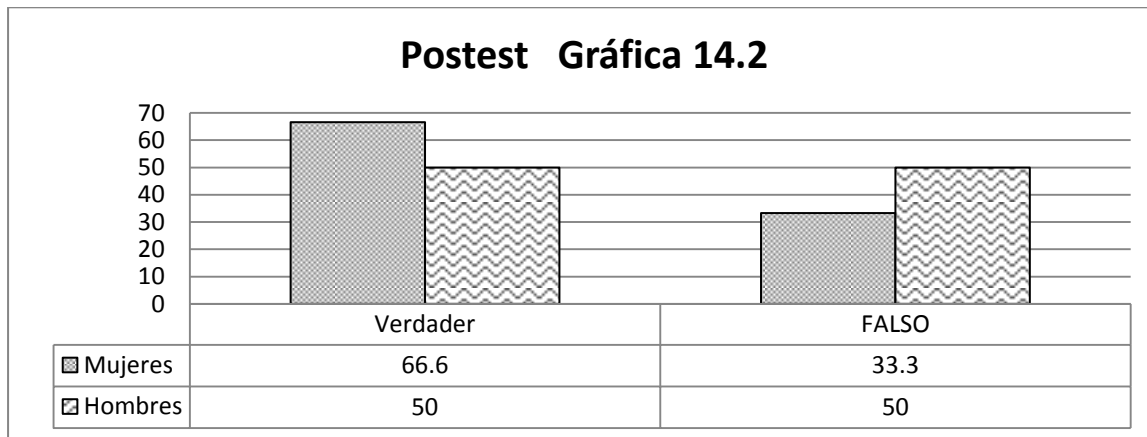
El comparativo de estas gráficas muestra una respuesta que no esperábamos. En el pretest, la respuesta fue mucho más favorable que en el post. Las respuestas cambiaron, aumentando en un 10% al considerar el enunciado como verdadero, asociando uso del condón con falta de confianza en la pareja.

Pregunta 40

Las relaciones sexuales deben darse sólo cuando hay amor en la pareja. (Verdadero/Falso)



La pregunta expone claramente la asociación que comúnmente se tiene entre los vínculos afectivos y las relaciones coitales. Notamos que esta fusión de valores está aun profundamente arraigada en esta generación. En el pretest, el 83.3% de hombres y mujeres consideraron verdadera la afirmación del vínculo y el 16.6% lo asumen como falso.



Posterior a la intervención, se logró que los y las jóvenes vislumbraran nuevas opciones, separando la afectividad de la sexualidad, entendiendo que, más allá del amor que sientan por la pareja, la vida sexual protegida debe ser un punto a considerar, sin que esto implique desconfianza. De igual manera, es factible sostener vida sexual coital sin que ésta se encuentre ligada a la afectividad, pero la protección debe estar presente también. Las frecuencias cambiaron y aunque las chicas se aferran con más interés a la idea del amor, el porcentaje que consideró la idea como verdadera disminuyó a 66%. Los varones se movieron a 50% para cada a opción.

Interpretación (Variable 1, Dimensión 3)

El amor y respeto por uno mismo son la base del autocuidado. Los y las jóvenes entienden esto y aprecian su cuerpo como una entidad que les pertenece y deben cuidar. Más en la práctica, suelen dejar las decisiones importantes en manos de otras personas. Esto suele ocurrir porque prefieren complacer a la pareja o al grupo de amigos y entonces el respeto por sí mismo se diluye y pasa a segundo plano.

Notamos que las chicas tienen más problemas con la imagen corporal. Esto se relaciona con los estereotipos de belleza que exigen demasiado ser perfectas para ser aceptadas. Con los varones esto no pasa, ellos se muestran menos preocupados por la apariencia y más seguros de sí mismos a través de sus cualidades de personalidad.

Podemos ver que estas ideas son construidas socialmente, con base en lo que se exigen para cada género. El mismo modelo social predetermina las relaciones afectivas, asunto que chicos y chicas copian por ser el único referente. Así, entienden los celos como muestra de amor y no identifican con tino las características de una relación saludable. La fuente principal de conocimientos sobre sexualidad suele ser la madre, más para los hombres. El padre no figura y aparecen en menor medida figuras como hermanos/hermanas, amigos/amigas y otros familiares. En el postest, las chicas expusieron como fuente importante de información el taller mismo, por lo que entendemos que funcionó en alguna medida.

Conforme avanzan las sesiones, van entendiendo y promoviendo el amor sin violencia, dan valor al autoconocimiento y reconocen que el amor no tendría que ser una excusa para no protegerse durante las prácticas sexuales. Asocian el amor propio con el amor de pareja.

Valoran el noviazgo como un espacio de crecimiento y goce y pretender que en él se desarrollen valores como el respeto y la equidad.

En la mayoría, el grupo considera que cuidarse con preservativo no es señal de desamor o falta de confianza.

Sin embargo, la vinculación amor-sexo, sigue siendo la díada más significativa en las relaciones sexuales juveniles. Son las mujeres las que más se apegan a esta idea, encontrando en el amor una justificación ideal para sostener coitos. Esta idea es sostenida nuevamente por las estructuras de género las cuales indican que las mujeres son motivadas por el amor, mientras que los varones –al ser naturalmente más sexuales- le dan menos importancia al amor y más a la satisfacción instintiva. Nuestros resultados coinciden con los de Navarro (2002) , quién menciona que los varones se interesan más por los aspectos físicos del encuentro sexual, tales como el placer, la excitación o el atractivo físico de la pareja potencial, no dejar pasar las oportunidades, como motivos por los que se implican en un encuentro sexual. Para las chicas lo importante son las condiciones afectivas en las que se va a dar el encuentro, teniendo como motivo principal la relación de pareja.

Una vez más, el asunto de género permea la ideología juvenil y la profunda fusión entre el amor y el coito se mantiene sólida, a excepción de algunos miembros (en su mayoría hombres) que decidieron cuestionar esta premisa y se muestran en desacuerdo.

Aunque las gráficas no reflejan al cien por ciento las opiniones de los y las participantes; las verbalizaciones y los análisis realizados a lo largo de los ejercicios, se destacan por ser reflexivos y desafiantes con los conceptos originales que les ha presentado el universo en el que se desarrollan. Recordemos que las competencias se construyen de esta manera: cuando la persona moviliza sus recursos (conocimientos, actuaciones, cualidades, cultura y emotividad) construyendo nuevas maneras de actuar e interrelacionarse en el propio contexto.

1.4 Dimensión: Erotismo

Indicador: Muestra conciencia de las posibilidades eróticas en esta etapa de la vida.

Preguntas: 33, 34, 35, 36, 44

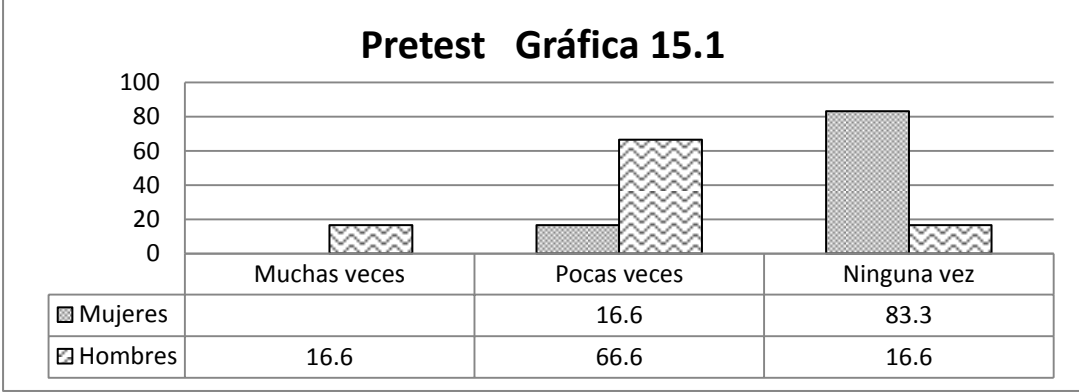
El cuarto holón es el Erotismo. Este implica la capacidad humana de sentir placer relacionado con lo sexual.

Es importante considerar que este placer no está puramente asociado a la actividad coital. Y es justamente este concepto el que pretendemos explorar en los y las adolescentes. Cuando el placer se encuentra íntimamente fusionado a la penetración, los y las jóvenes no tienen más opción que recurrir al coito para disfrutar en pareja. Es elemental que sepan que existen ejercicios placenteros y de menor riesgo.

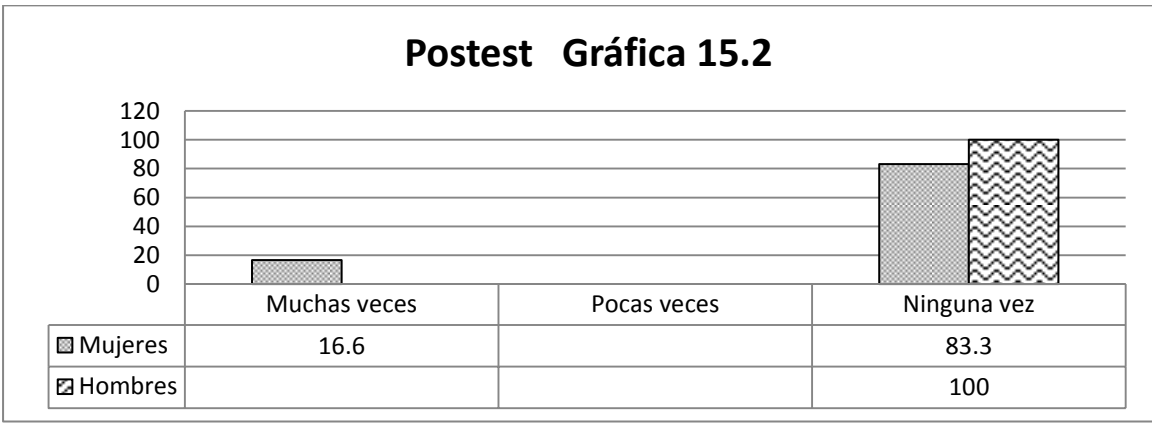
Pre y postest

Las preguntas de esta etapa están dirigidas a sondear qué tanto conocen las prácticas de alternativas al coito y si encuentran factible aplicarlas en su vida. También nos interesa explorar las ideas juveniles sobre la protección como un obstáculo para el placer e incluso, saber si asocian la protección sexual con promiscuidad como un factor negativo. Todo esto influye en las decisiones que los y las jóvenes toman en el ejercicio sexual cotidiano.

Pregunta 33 *He llegado a pensar que... Si una chica usa condón de mujer, significa que tiene muchas parejas sexuales y no es de confiar.* (Frecuencia)



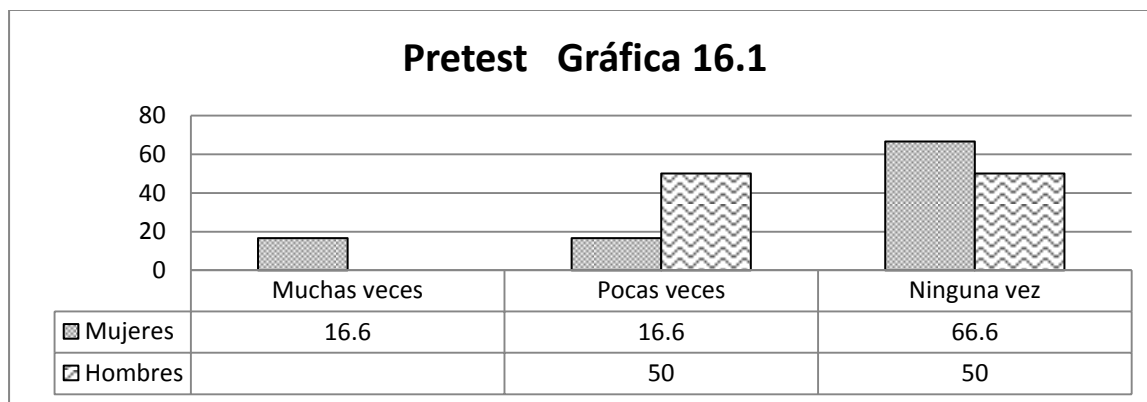
En el pretest las chicas parecen estar de acuerdo en mayoría, en que usar condón femenino no es símbolo de promiscuidad; esto lo indica el alto porcentaje en “Ninguna vez” (83.3%) y el 16.6% afirma haberlo pensado “Pocas veces”. Para los varones, “Pocas veces” es la respuesta más frecuente con un 66.6%.



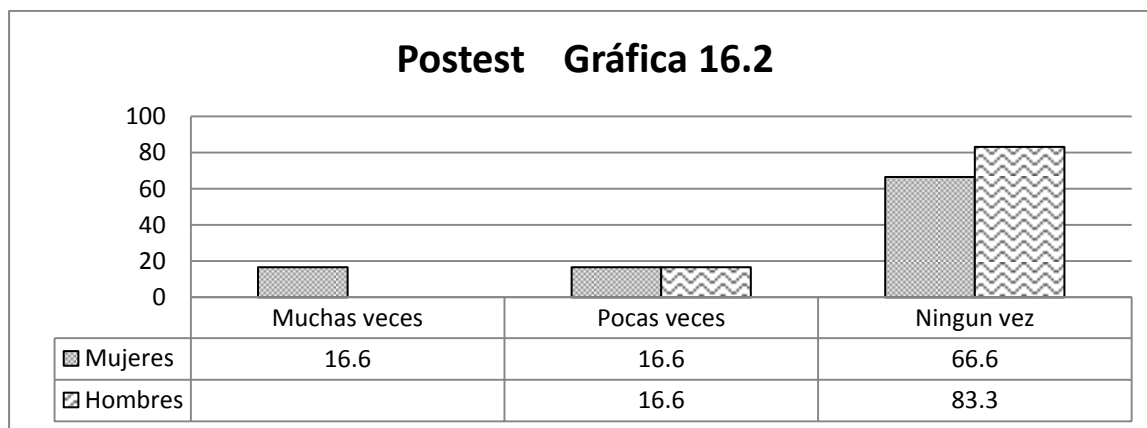
El resultado post intervención es llamativo, pues los hombres se posicionaron al 100% en “Ninguna vez”, mientras que las chicas trasladaron el 16.6% de “Pocas veces” a “Muchas veces”. El movimiento más significativo se dio en los chicos, asumiendo que el que una mujer se proteja durante las prácticas sexuales, no es indicador de promiscuidad.

Pregunta 34

He llegado a pensar que.... La única manera de disfrutar de la sexualidad a mi edad, es teniendo relaciones sexuales. (Frecuencia)



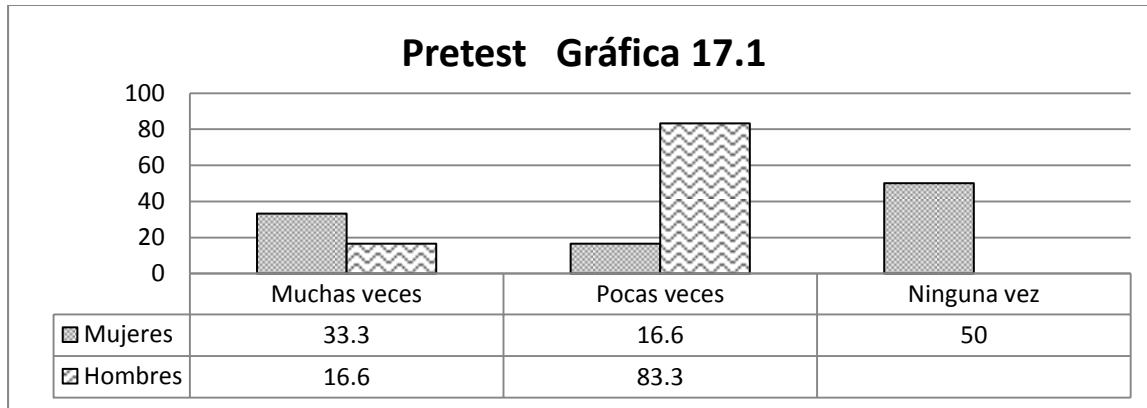
En la gráfica 16.1, encontramos diversidad de respuestas en las chicas, distribuyéndose “Ninguna vez” 66.6%, y “pocas veces” y “Ninguna vez” con 16.6%. Los hombres muestran un registro a la par, con 50% en “Pocas veces” y 50% en “Ninguna vez”.



En el postest, las mujeres se conservaron exactamente igual pero los varones convirtieron el “Ninguna vez” en 83.3% y el “Pocas veces” en 16.6%. Es posible que durante la intervención, los chicos hayan comprendido tan bien las alternativas eróticas presentadas en las sesiones, que modificaran la idea de centrar la actividad sexual en mero coito.

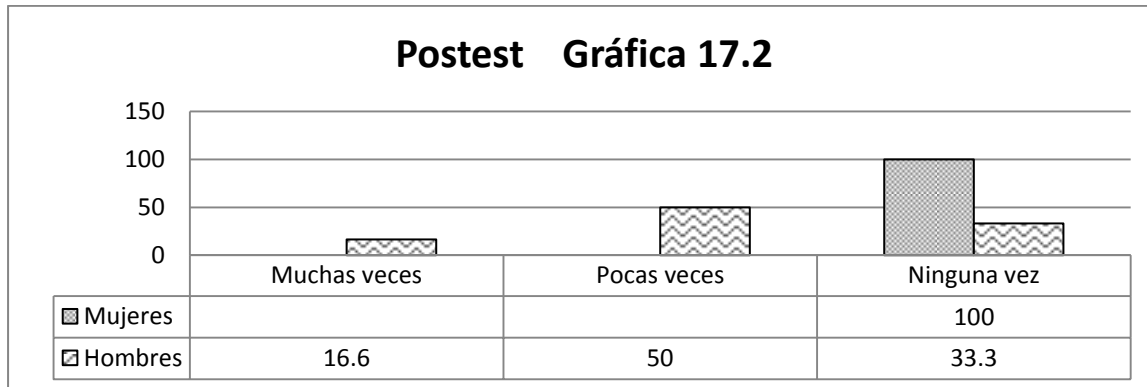
Pregunta 35

He llegado a pensar que... La sexualidad se disfruta más cuando es libre, sin preocupaciones, sin cuidados exagerados. (Frecuencia)



Como podemos observar, en el pretest son más las mujeres quienes piensan que la sexualidad debería asumirse sin cuidados exagerados. Ellas confirman haber pensado esto “Muchas veces” en un 33%, aunque la frecuencia más alta está en “Ninguna vez” con 50%.

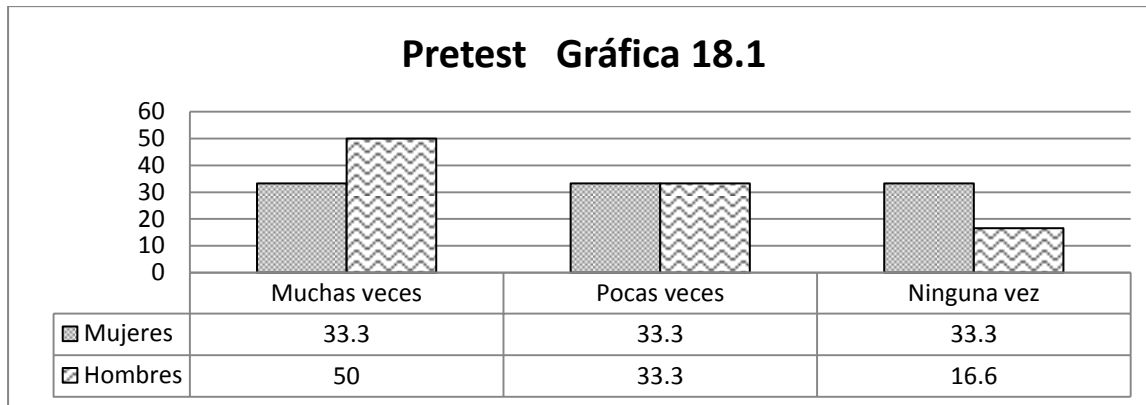
Para los chicos, sin embargo, la respuesta más significativa fue “Pocas veces” con un porcentaje de 83.3%.



En la gráfica 17.2, podemos notar como las chicas retiran esta postura despreocupada y asumen que la sexualidad debe ser tomada seriamente con todos los cuidados que implica.

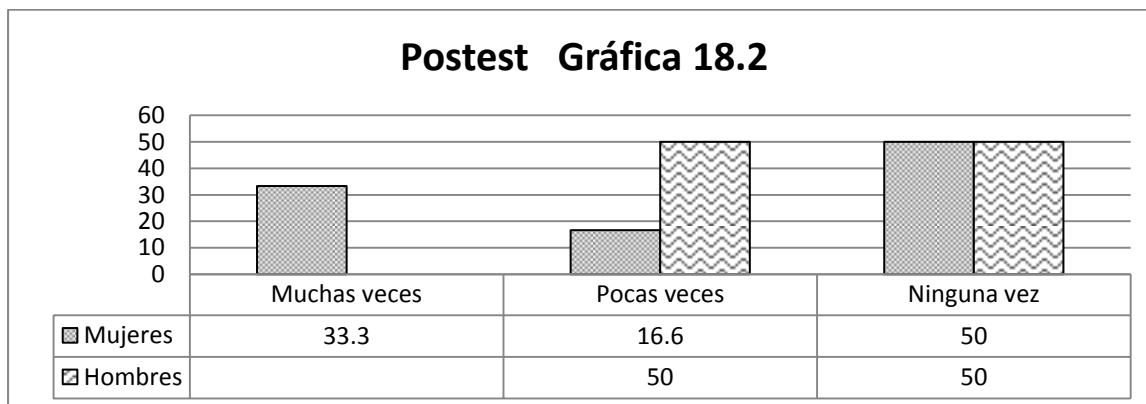
Para los chicos, la variación es menor y aparece la opción “Ninguna vez” con un bajo porcentaje (33%) y mantiene la opción “Muchas veces” con un 16.6%

Pregunta 36 *He llegado a pensar que... La penetración es el acto más importante en los contactos sexuales hombre-mujer.* (Frecuencia)



Esta pregunta es trascendental, pues permite saber si los y las adolescentes continúan centrando la vida erótica en la penetración, dejando de lado enriquecedoras opciones eróticas de menor riesgo.

La tendencia de las chicas en el pretest, es 33.3% para cada opción, no así para los varones que consideran la actividad penetrativa como más importante, mostrando un 50% en la opción “Muchas veces”, le sigue “Pocas veces” con 33.3% y “Ninguna vez” con 16.6%.



Posterior a la intervención, encontramos un cambio radical e importante en los varones, distribuyéndose la respuesta en 50% para “Ninguna Vez” y “Pocas veces”. Las chicas muestran menor movimiento, disminuyendo el “Pocas veces” a un 16.6% y aumentando el “Ninguna vez” a 50%.

Pregunta 44

¿Qué opciones tienes para disfrutar placer sexual además del coito? (Abierta)

En el pretest, 66% de las mujeres y el 83% de los hombres proponen alternativas al coito para producirse placer sexual. Este porcentaje aumenta al 100% en ambos casos posterior a la intervención. El total de chicos y chicas identifican faje, masturbación, caricias, besos, abrazos como fuentes de placer alternativas al coito, lo que reduce significativamente las posibilidades de un embarazo, pues la penetración está ausente.

Interpretación (Variable 1, dimensión 4)

Esta fue una de las dimensiones en las que encontramos mejores resultados respecto a la construcción de conocimiento significativo para los y las jóvenes. Es probable que esto se deba a que el tema del placer, lo erótico, el disfrute, no lo tocan con nadie –a excepción de sus pares- y es justo este el asunto que más les inquieta dadas las nuevas experiencias a las que se enfrentan. A partir de esta sesión, chicos y chicas reconocen el placer como un factor de salud y bienestar, pero también reconocen que éste debe procurarse desde el ejercicio responsable y reflexivo. La culpabilidad que les acompañaba se ve aminorada, lo cual les permite sentirse mejor y con mayor libertad para tomar decisiones desde el análisis.

Asumen que la salud sexual debe ir acompañada de un autoconcepto saludable y reconocen el placer como un aspecto de salud. Se sienten liberados de los estigmas de la masturbación.

Entienden ahora que el usar preservativo no vuelve a una persona poco confiable ni se relaciona con la promiscuidad. Descentran el placer sexual de las prácticas coitales y abren las posibilidades a opciones placenteras pero de menor riesgo. Asumen que la vida sexual debe ser tomada con responsabilidad y que actuar impulsivamente no es equiparable a ser libre.

Logramos ver variaciones importantes tanto en las gráficas como en las respuestas verbales y en los trabajos escritos. Trabajar con el impacto que provoca el desequilibrio, fue completamente favorecedor, pues los y las participantes se permitieron deconstruir. Esto nos lleva a concluir que este tema fue de su interés y, por las verbalizaciones constantes, consideramos que es de los temas de mayor impacto y fue bien aprovechado por las/los participantes.

II. Variable: Se autodetermina y cuida de sí

La segunda variable y probablemente la de mayor peso en nuestro trabajo, es la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”. Esta competencia reúne los atributos necesarios para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico que se requiere para concretar una educación de la sexualidad efectiva e integral.

Cada uno de los atributos de la competencia ha sido tomado como dimensión e indicador, tanto para hacer la exploración por medio del instrumento, como para desarrollar las sesiones de la intervención.

2.1 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Enfrenta dificultades.

Preguntas: 20, 46

Pre y postest

Las preguntas están dirigidas a investigar de qué manera resuelve los conflictos que se le presentan, si se orientan a un plan de vida, si utilizan alguna escala ética y el cómo evalúan las situaciones riesgosas. Utilizamos dos preguntas abiertas, deseando escucharles de manera más libre y clara en la construcción de conceptos y actitudes.

Pregunta 20 *¿Qué haría si hoy me entero que me encuentro infectado/infectada con el Virus de Inmunodeficiencia Humana? (VIH).* (Abierta)

Para analizar las respuestas, se crearon dos categorías: respuestas activas (referentes a acciones útiles ante el conflicto) y respuestas no útiles (referentes a emociones mortificantes, sanciones, prejuicios que no resuelven el problema).

En el pretest, las chicas resuelven en un 55% con respuestas activas –hablar con la familia, acudir al médico, recibir tratamiento- y el 44% responde de manera poco útil –vivir con desenfreno, sentirme mal, demandar a quien me infectó.

Los chicos por su parte, exponen en el pretest 45.4% de respuestas activas tratamiento, familia- y 54.5% de respuestas poco útiles –sentirse triste, arrepentido-.

Las respuestas en postest no variaron significativamente, puesto que el 55.5% de las chicas aportaron respuestas activas y el 44.4% se centró en respuestas emocionales –sentirse triste, decepcionada, con miedo-.

Para los varones no fue distinto, pues las respuestas más frecuentes fueron que la vida no tendría ya sentido y que les inundaría una gran tristeza.

Pregunta 46

Mi pareja es virgen. Yo quiero tener relaciones sexuales, pero ella/él no quiere insiste en esperar. Para mí la virginidad no es importante y me estoy desesperando porque deseo tener vida sexual. No logramos resolver esa diferencia. ¿Cómo lo resolverías tú?

En el pretest, los chicos apelan a esperar a la pareja, respetar sus decisiones, disfrutar del noviazgo sin actividad sexual; estas respuestas se dieron en un 66.6%. El 33% restante optó por negociar con la pareja, ofreciéndole protección anticonceptiva.

Las chicas optaron por respetar la decisión de la pareja en un 57%. El 27% indicó que buscaría satisfacción sexual por otros medios. El 14.2% prefiere terminar la relación.

En el postest, las chicas se mantuvieron más inclinadas a conservar una actitud respetuosa y de no presionar en un 83.3%. Sólo un 16.6% se inclina por proponer alternativas al coito (masturbación, faje, besos).

Observamos que en las mujeres los porcentajes no variaron considerablemente. Lo mismo ocurrió con los hombres, quienes aceptan la decisión de la pareja en un 50%. Un 37% propondrá alternativas al coito y el 12.5% Intentará negociar con la pareja para concluir en el coito de común acuerdo.

Interpretación (Variable 2, Dimensión 1)

Notamos que el ejercicio sobre VIH impactó negativamente las respuestas de los y las adolescentes. En la primera aplicación, la mitad de las chicas y los chicos enfrentaban con buena

actitud esta circunstancia de vida y proponían acciones útiles para resolver el problema. La otra mitad se sentía desconcertada y con poca posibilidad de acción. En el postest, los porcentajes no variaron y sólo la mitad del grupo proponía acciones movilizadoras. La otra mitad seguía indecisa, pero sus respuestas estuvieron más dirigidas a la desesperanza y a perder el sentido de vida. Al parecer, el impacto del ejercicio afectó de una manera no prevista y, en lugar de estimularles, les generó tristeza y al final respondieron con desazón al respecto.

Tendremos que repensar este punto, puesto que es evidente que un manejo inadecuado de emociones puede volver trunca o poco acertada la manera en que se enfrentan las dificultades. Probablemente este sea un problema cotidiano en la adolescencia, dado que una de las características de esta fase es la labilidad emocional. Se ven confundidos entre las intensas emociones y los pensamientos desordenados, lo que deriva en una deficiente habilidad para enfrentar problemas.

Es evidente que emociones como la tristeza permearon las respuestas del instrumento sobre cómo enfrentar el problema. Sin embargo, es posible que haya influido positivamente en la comprensión de tomar precauciones y evitar situaciones de riesgo.

La pregunta que planteaba el conflicto de tener una pareja que se niega al contacto sexual coital, con riesgo de concluir la relación presentó modificaciones positivas. En la primera prueba, los chicos optaron en mayor medida por enfrentar el conflicto respetando a la pareja. En el postest, ampliaron las respuestas haciendo uso de las herramientas aprendidas: diversificaron la manera de resolverlo, sugiriendo prácticas eróticas no coitales y negociando respetuosamente con la pareja.

Para las chicas, la respuesta fue estable, decidiendo no insistir en ambos test. La respuesta que varió al final fue: encontrar otras fuentes de satisfacción sexual o concluir la relación.

Es observable que chicos y chicas se vieron nutridos con nuevos elementos para ampliar las opciones al enfrentar un problema; desde conocimientos básicos hasta herramientas como la negociación. Estos elementos no sólo se utilizaron para desarrollar este atributo; como hemos mencionado, se desarrollaron de manera transversal, lo que vuelve el trabajo mucho más eficaz.

2.2. Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Identifica sus emociones (solicita apoyo)

Preguntas: 21, 22, 23, 24

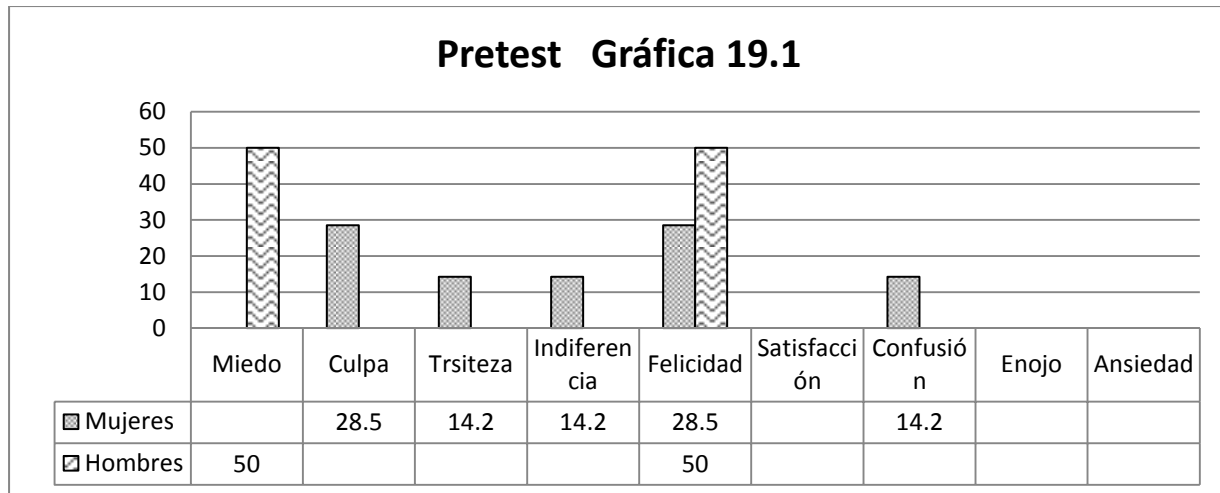
Uno de los atributos que permiten la autovaloración y la solución de problemas, es el identificar con claridad las emociones.

Consideramos valiosa esta parte, puesto que la vida emocional adolescente suele ser confusa y turbulenta. Al encontrarse ante una variedad de situaciones nuevas, los y las adolescentes no siempre saben cómo reaccionar puesto que ni siquiera tienen claro qué están sintiendo o con mucha frecuencia, se ven envueltos en una labilidad emocional que los aturde e impide tomar decisiones.

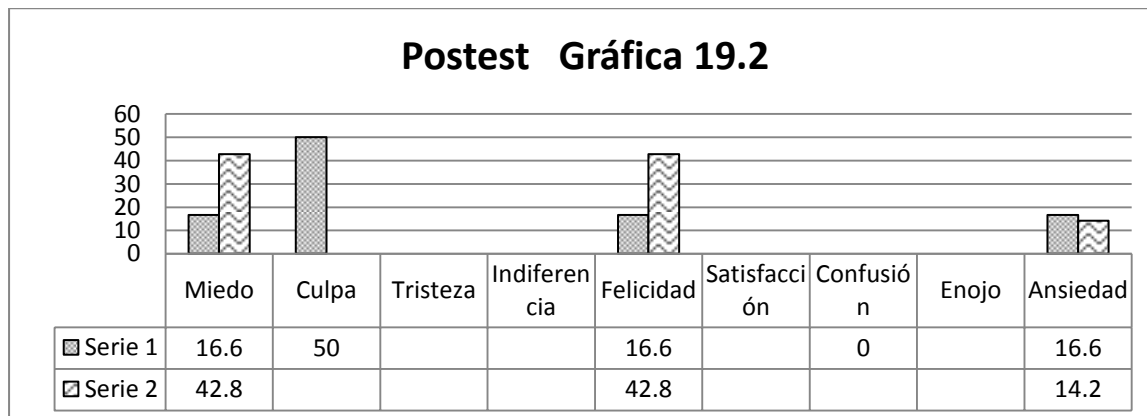
Pretest y postest

Se plantearon preguntas que nos permitan explorar la respuesta emocional. Encontramos una variedad de respuestas y es evidente que el género influye en las emociones identificadas.

Pregunta 21 *Mi novia está embarazada / Estoy embarazada. ¿Qué sientes al identificar esta situación?* (Opciones)



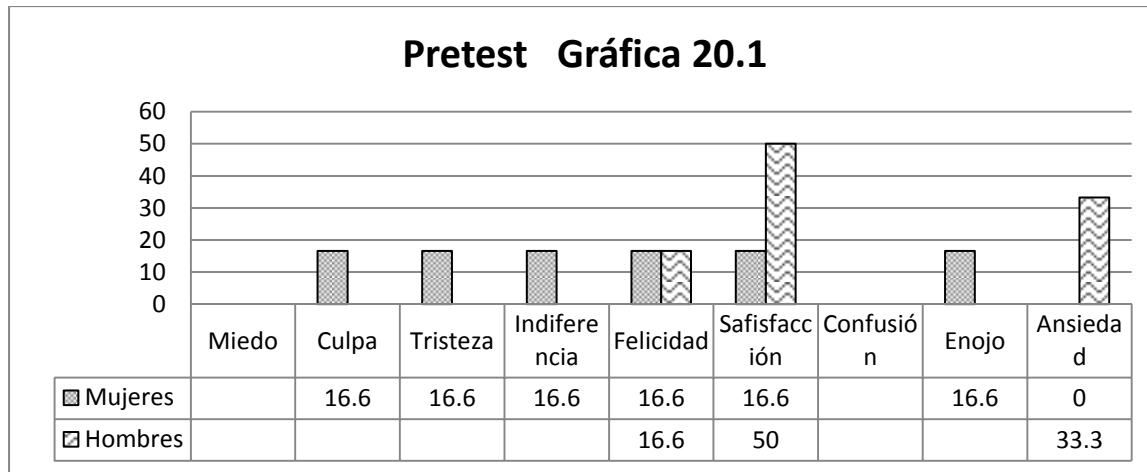
Como podremos ver en el análisis posterior, las respuestas se concentran de manera diferente en varones y mujeres. Las respuestas de las chicas se distribuyen a lo largo de toda la gama emocional presentada, mientras que los jóvenes se centran en dos extremos: miedo y felicidad.



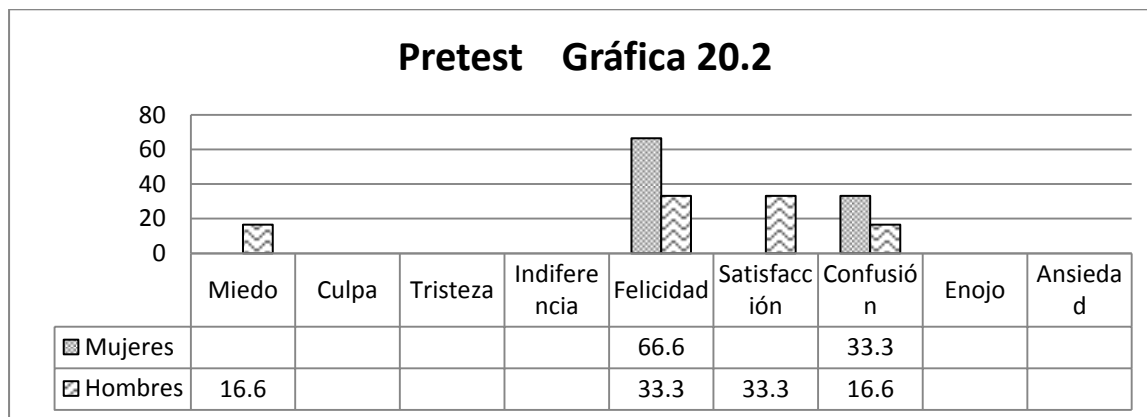
Es evidente que tanto en pretest como postest, los varones centran sus emociones en sólo dos rubros emocionales: miedo y felicidad. En la gráfica 19.2 aparece la ansiedad con un mínimo porcentaje. Sin embargo, para las chicas, la vivencia de un embarazo moviliza diversas emociones, centrándose mayormente en la culpa, seguida de felicidad y miedo, tristeza y confusión.

Resalta la diferencia de género en cuanto a la percepción y resolución de un embarazo. Analizaremos esta respuesta a la luz de los resultados generales.

Pregunta 22 *La sensación que tengo por la manera en que actualmente llevo mi vida sexual es...*
(Opciones)

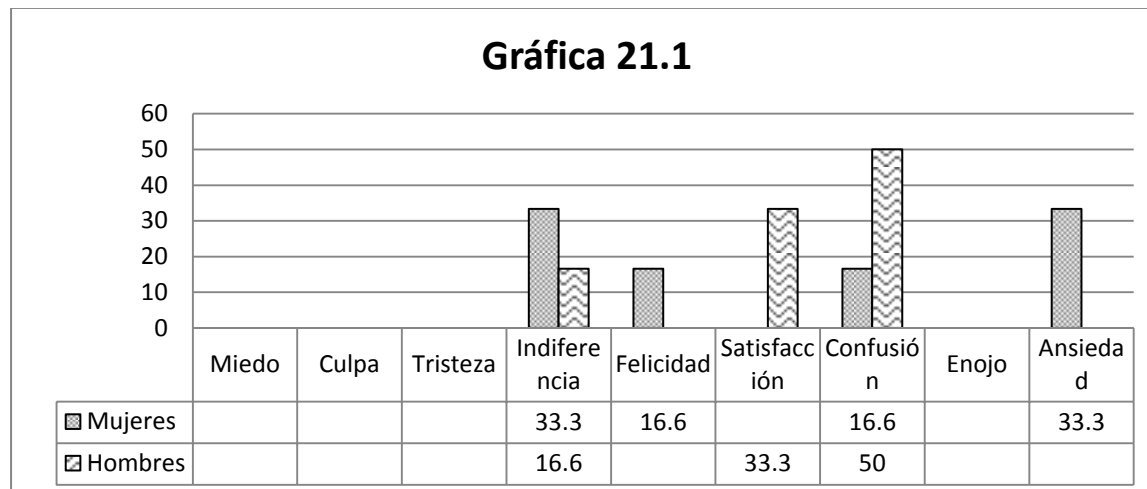


Los varones en el pretest centran las principales emociones en satisfacción y ansiedad y un mínimo porcentaje en felicidad. Para las chicas, nuevamente se despliega un abanico de emociones: culpa, tristeza, indiferencia, felicidad, satisfacción y enojo.

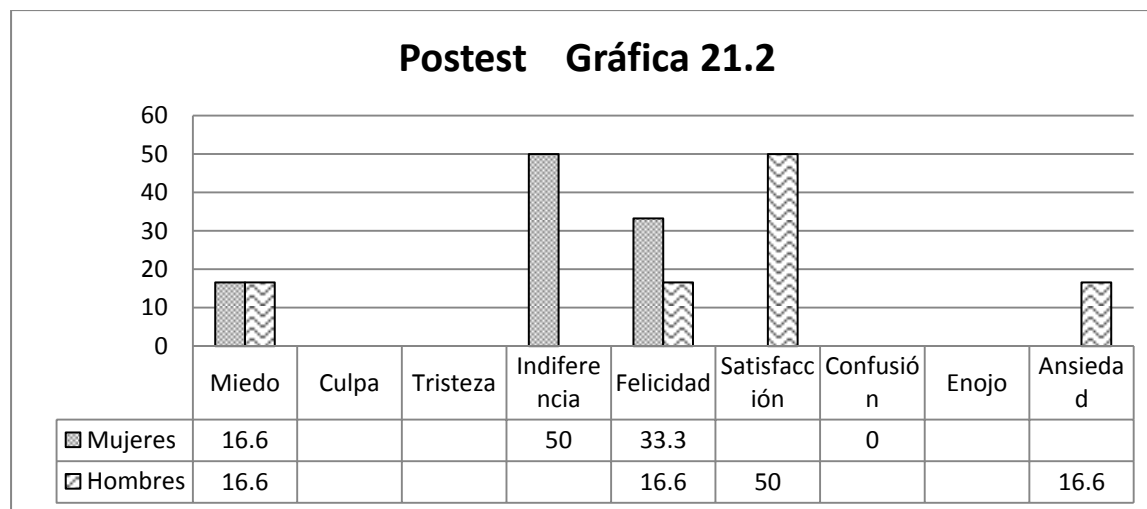


Posterior a la intervención, la mayoría se centra en felicidad y una mínima parte alude a la confusión. Caso contrario de los varones, que se mantienen en sentir felicidad y satisfacción con rangos mínimos de confusión y miedo.

Pregunta 23 *Hablar o pensar en el tema “sexo” o “sexualidad” me hace sentir...* (Opciones)

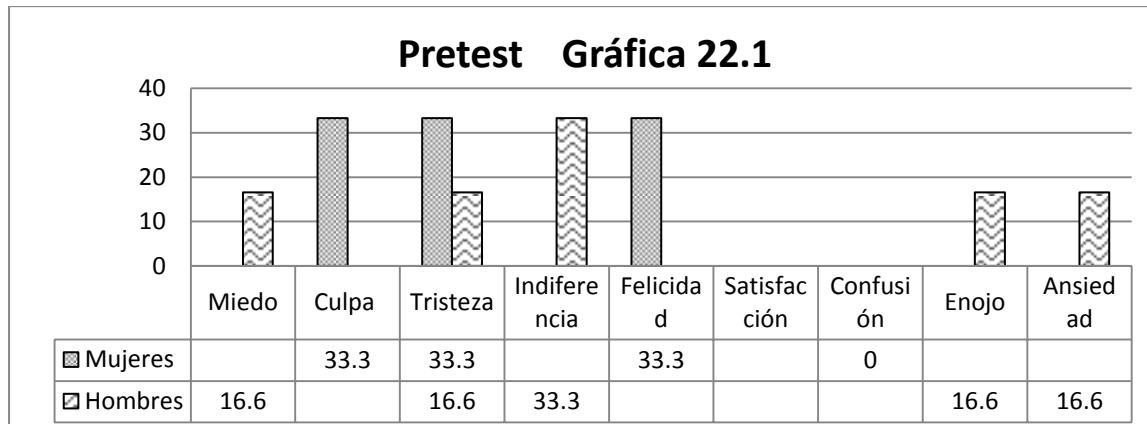


En el pretest, las mujeres expresan indiferencia, felicidad, confusión y, por encima de todo, ansiedad al hablar de sexo. Para los chicos, el tema sexual infunde confusión, satisfacción en indiferencia en ese orden.

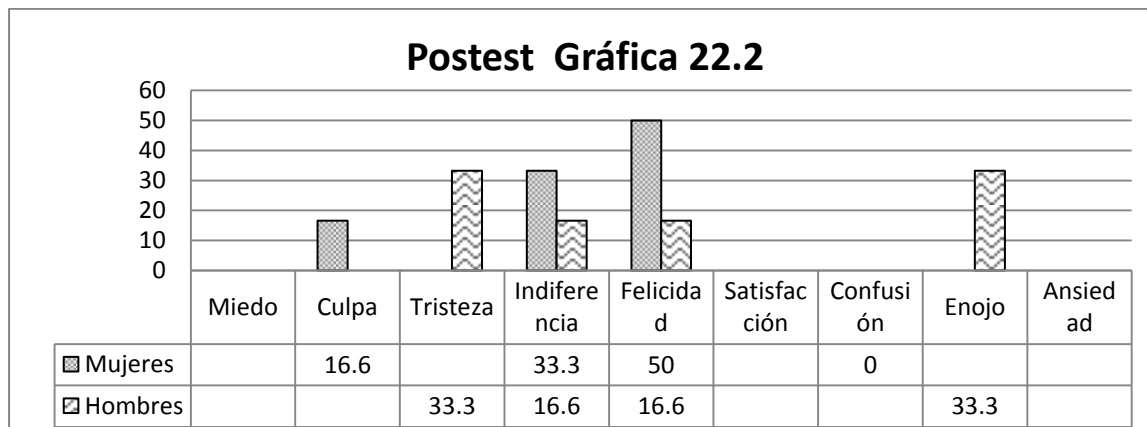


En pretest notamos en las mujeres muestran más indiferencia, seguido de felicidad y miedo; para los chicos, queda satisfacción en primer lugar y en proporciones iguales, felicidad, miedo y ansiedad.

Pregunta 24 *Todos mis amigos/amigas tienen relaciones sexuales y se burlan de mí porque yo no le hecho. Eso me hace sentir...* (Opciones)



Las emociones de las chicas ante la presión externa por no tener relaciones coitales, se ubican en un mismo porcentaje entre tristeza, culpa y felicidad (33.3%) encontrando una sola emoción positiva de las tres respuestas. Los hombres manifiestan sentir indiferencia ante los comentarios externos (33.3%). Miedo, tristeza, enojo y ansiedad ocupan los lugares siguientes con 16.6% cada una.



En el postest, las emociones negativas desaparecen, quedando culpa en un 16.6% y apareciendo una postura neutral con 33.3%; felicidad se eleva al 50%. Es posible que tras los análisis de las sesiones, las chicas se sientan menos mortificadas por la presión y más satisfechas con las decisiones que toman sobre el ejercicio sexual.

La reacción de los varones es distinta. De una reacción predominantemente indiferente, se incrementan enojo y tristeza a 33.3%, apareciendo indiferencia y satisfacción en un 16.6%.

Interpretación (Variable 2, Dimensión 2)

Las emociones que plasman hombres y mujeres difieren y se apegan mucho a lo esperado por el género. Las chicas tienden más a sentir culpa, miedo, tristeza y ansiedad ya sea ante el embarazo o el ejercicio sexual. Sus emociones tienden más a lo interno y se convierten en paralizantes cuando no encuentran la manera adecuada de resolverlo.

Para los varones, las emociones predominantes son el enojo y la agresión, con visos de miedo –lo que les cuesta mucho reconocer-. Las expresiones de estas emociones tienden al exterior y las actúan con mucho más facilidad que las mujeres. Es una impronta de género que el varón no sea pasivo, que demuestre quién es y no se deje insultar o herir. También notamos que los hombres son más propensos a sentir satisfacción, esto viene de la mano con que la culpa no es una emoción en su horizonte, por lo que se sienten bien con la manera en que deciden desenvolverse.

Otro punto a distinguir sobre la influencia de los roles de género, es lo relativo al embarazo. Las chicas no se sienten felices ante la posibilidad. Nuevamente despliegan un abanico de posibilidades emocionales que no aparece en los chicos. Por supuesto, esto está relacionado con la carga implícita que se asocia a la mujer por el mero hecho de ser su cuerpo el que gesta y pare y, regularmente, quien se queda a la crianza del producto. Los chicos se encuentran menos aturridos con emociones conflictivas, ellos se van directo a sentir miedo o felicidad, puesto que les preocupa solamente el rol de proveedor, pero no se cuestionan nada más.

Para ambos géneros, es grato poder hablar de sus emociones y se sienten liberadas/liberados cuando lo hacen. Explican que esto les lleva a conocerse mejor y tomar decisiones más saludables. Valoran la autoestima y el autoconocimiento como elementos favorables y les gustaría sentirse mejor de manera general.

Hombres y mujeres reconocen que su autoimagen es vulnerable y fácilmente se sienten dañados por críticas externas, suelen sentirse presionados por su grupo, lo que les lleva a tomar decisiones con desenlaces desagradables. Identifican al embarazo temprano como una de esas consecuencias, derivadas de emociones mal manejadas y confusión interna.

Es evidente que uno de los factores que les dificulta la toma de decisiones, es que confunden emociones y pensamiento. Les cuesta trabajo discernir entre uno y otro, lo que provoca que actúen impulsivamente y no bajo la luz de la reflexión.

En resumen, podemos decir que el género se ve reflejado en la expresión emocional adolescente, dejando una huella para cada sexo respecto a cómo se sienten y enfrentan las situaciones de la vida en general. Es una época de labilidad emocional en la que se sienten incomprendidos y poco tolerados. Les cuesta identificar lo que sienten y lo confunden con procesos cognitivos. Al estar confundidos/confundidas, toman decisiones que no siempre son producto del análisis propio.

Es preciso acompañar a los y las adolescentes, no diciéndoles qué hacer, sino invitándoles a reflexionar y valorando lo que sienten y piensan. También es elemental infundirles seguridad, haciéndoles sentirse respetados para que elijan mejor, para que elijan la salud. Consideramos que este fue uno de los aciertos de la intervención, puesto que cada ejercicio les puso en contacto con su vida emocional y expresan sentirse liberadas/liberados y con mayor conciencia. Asumen que están caminando hacia el autoconocimiento y la autoaceptación; recordemos que estos son ingredientes fundamentales para conseguir que chicos y chicas desarrollen la competencia que estamos desarrollando. Como explica Muñoz (2002), cuidar de uno mismo implica autoconocerse, pasar nuestras experiencias y emociones por procesos cognitivos acerca de uno mismo, derivando al final en acciones y conductas que nos definan y procuren nuestro total bienestar.

2.3. Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Elige alternativas

Preguntas: 7, 27, 30

En esta dimensión pretendemos explorar la manera en que los y las adolescentes eligen de entre diversas alternativas, aquellas que les permiten solucionar de una manera saludable las circunstancias y conflictos ante los que se enfrentan. Es indispensable desarrollar esta habilidad para lograr una vida sexual protegida. Muchas de las decisiones tomadas son con base en elecciones no reflexivas ni analizadas en el marco del proyecto de vida o buscando la salud.

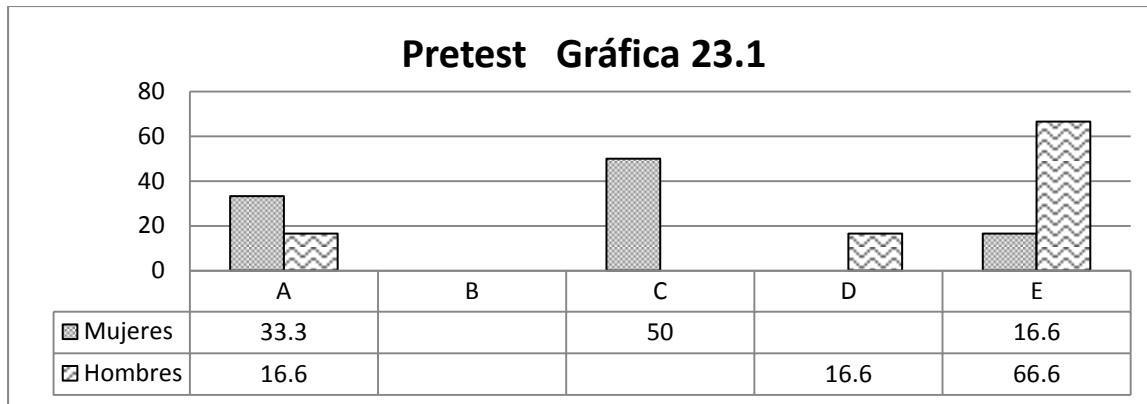
La intervención pretende estimular en los y las participantes las actitudes críticas que les lleven a elegir estilos de vida saludables, especialmente en lo que toca a la vida sexual.

Pre y postest

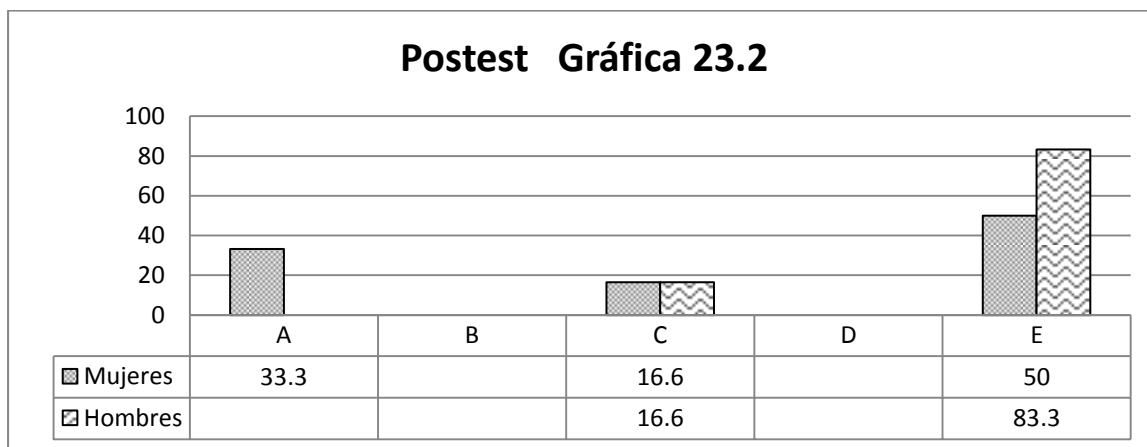
Las preguntas plantearon opciones ante las que debían elegir para enfrentar situaciones de riesgo y resolverlas.

Pregunta 7 “Mi pareja me presiona para no usar condón, aunque yo sí quiero usarlo. Quiero mucho a mi pareja y deseo complacerle”. *¿Cuál de las siguientes alternativas tomarías para resolver esta situación? (Elige sólo una opción)*

- a) Lo usaré en contra de su voluntad porque mis profes y familia me han insistido en que debo hacerlo así*
- b) No sé qué haré, no encuentro como resolverlo*
- c) No tendré más relaciones sexuales con ella/él, si no acordamos usarlo en cada encuentro*
- d) Haré lo que me pida, la/lo amo demasiado y no quiero sacrificar la relación por este motivo*
- e) Le plantearé que investiguemos nuevas formas de disfrutar nuestra sexualidad sin tener penetración o con otro anticonceptivo*



Las chicas en el pretest responden en un 50% la respuesta C, en la cual desisten de los encuentros sexuales si no se usa condón. Un 33.3% indica que lo usará en contra de la voluntad de su pareja y el 16.6% restante apela a la negociación para tener placer sexual sin penetración. Los chicos apuestan más a la negociación con un 66% para la respuesta E.



Para las mujeres, la respuesta se vio modificada después del taller, aumentando al 50% la opción de buscar en pareja alternativas eróticas que no incluyan la penetración. Esto nos permite inferir que la intervención abrió oportunidades al exponerles posibilidades de vida erótica paralelas al coito, lo cual al parecer fue bien recibido por las jóvenes.

En cuanto a los hombres, ellos buscaron la negociación como elección principal en ambas pruebas (pretest 66.6%; postest 83.3%). En un mínimo porcentaje, eligieron usarlo contra la voluntad de la pareja y, finalmente, en un 16.6%, eligieron no usarlo a favor de conservar la relación de pareja a toda costa. La opción de negociar se mantuvo firme después de la intervención y la opción de no sostener coitos sin condón apareció en un 16.6%.

Pregunta 27 (Abierta) *Creo que el mejor método anticonceptivo para mí es... ¿Por qué?*

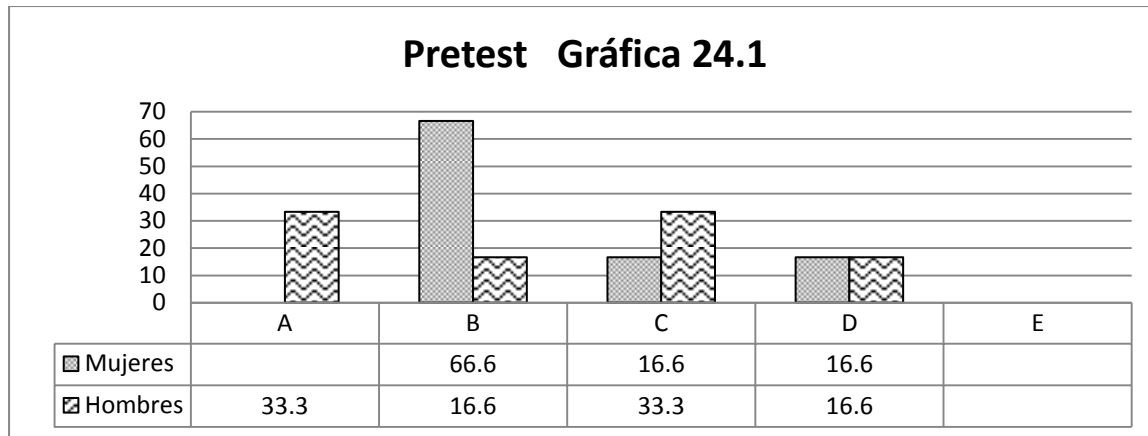
Las mujeres hablan de toda una gama de opciones anticonceptivas, dado que la oferta para mujeres es más amplia y permite tener control sobre su cuerpo. Van desde condón masculino y femenino, pastillas, inyecciones hasta DIU. Sin embargo, el método preferido por las chicas en pre y postest es el preservativo.

Para los hombres, en ambas pruebas, el condón fue elegido a 100%. Ninguno hizo mención de otros métodos pensando en el cuerpo de la pareja.

Pregunta 30

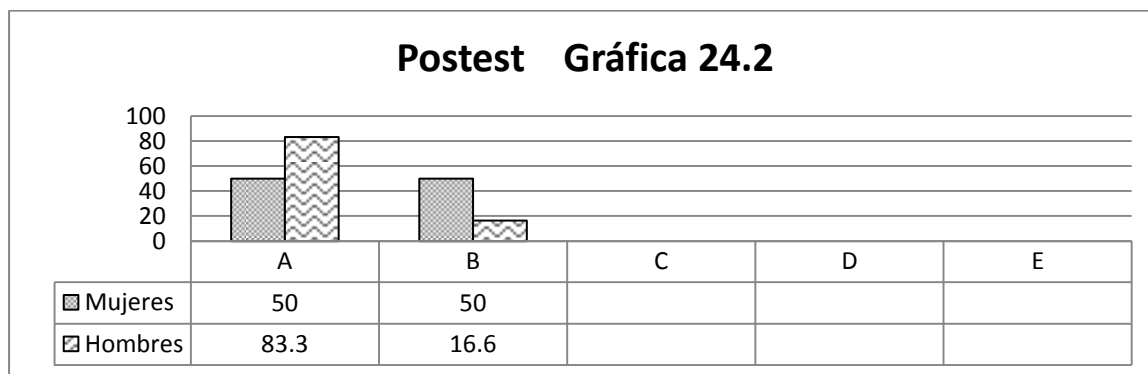
“Estoy muy enamorado/enamorada de mi pareja y soy virgen. Siento mucha curiosidad por las relaciones sexuales, pero en casa me dijeron que debo esperar a ser adulto/adulta. Mi pareja me dice que si no me decido a hacerlo pronto, vamos a terminar”. *¿Cuál de las siguientes alternativas tomarías para resolverlo? Elige sólo una opción.*

- a) *Pienso que podemos disfrutar de nuestra sexualidad sin penetración con caricias, masturbación, besos.*
- b) *Si mi pareja no comprende ni respeta mi manera de pensar, yo mismo/misma terminaré la relación*
- c) *No tendré relaciones porque los valores que me ha enseñado mi familia son lo más importante*
- d) *No sé qué hacer, cualquier decisión que tome me hará sentir mal*
- e) *Lo haré porque ella/él lo desea y yo la amo; el amor se demuestra haciendo sacrificios por tu pareja*



En el pretest, las chicas son determinantes en cuanto a terminar la relación si la pareja no respeta las decisiones. En menor porcentaje (66.6%) indican no tener relaciones por los valores inculcados y finalmente, confusión al no saber qué decisión tomar, ambas en un 16.6%.

Para los chicos, las respuestas más altas en el pretest son alternativas al coito y ponderar los valores familiares ante las decisiones sexuales, ambas con 33.3%. Con 16.6% encontramos el no saber qué hacer y decidir terminar la relación.



Las mujeres en el postest, eligen terminar con la relación en 50% y la búsqueda de alternativas para el placer sin penetración, aumenta al 50%.

La intervención modifica las respuestas masculinas, dejando en un 83.3% la opción de disfrutar sin penetración y terminar la relación se queda con 16.6%.

Interpretación (Variable 2, Dimensión 3)

Pudimos darnos cuenta que chicos y chicas expresan con claridad los planes a futuro, no titubean en lo que quieren y en su panorama no existe el embarazo como interés primordial, antes bien, es visto como un obstáculo para llegar a sus metas.

Asumen que es necesario elegir estilos de vida que les alejen de los riesgos, pero van más allá del cuidado exclusivo en el área sexual. Comentan que al elegir situaciones de vida sanas, deben contemplar también la abstinencia de drogas y alcohol y evitar caer en relaciones de pareja nocivas.

Respecto a las elecciones en el ámbito sexual, las chicas se muestran más determinantes al elegir suspender la vida sexual sin el uso del condón o a concluir una relación en la que le presionan a sostener vida sexual. Los chicos apuestan más a elegir la negociación con la pareja tanto para sostener coitos, como para usar preservativo. Es notorio que la sesión sobre erotismo y sexo seguro provocó cambios en el pensamiento juvenil ya que sus respuestas se han visto permeadas por este contenido, lo cual nos parece exitoso; notamos que ampliaron las alternativas y aplican el conocimiento nuevo al elegir.

Sobre la elección en métodos anticonceptivos, el preservativo es la opción elegida por encima de todas las demás.

Se sienten fuertes al saber que los resultados de su vida futura están en sus manos al tomar decisiones bien pensadas, esto les da certeza y seguridad.

Se propuso trabajar el tema desde el ámbito sexual y el proyecto de vida en general, puesto que son temas indisolublemente ligados. Durante el trabajo en sesiones, se involucraron activamente en el tema, prueba de ello son los resultados del postest, en el que observamos que optan por el sexo seguro sin sentirse negativamente presionados por valores sociales.

De acuerdo a lo que Cunningham (1991, cit) plantea desde el constructivismo, la intervención va mostrando ser efectiva en el desarrollo de competencias. Este autor explica que el descubrimiento de múltiples perspectivas al resolver un problema y conseguir una posición autodeterminada que implique un compromiso personal, implica que la competencia está en buen

camino. Del mismo modo, respetar las posiciones con las que no se está de acuerdo, representa evolución positiva encaminada a la madurez de la que estamos hablando.

2.4. Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Analiza críticamente factores en la toma de decisiones

Preguntas: 25, 29, 39, 41, 43

La competencia en cuestión pretende desarrollar habilidades críticas. Para ello, es indispensable generar en los y las adolescentes el pensamiento analítico, buscar que se enfrenten con actitud crítica a los problemas y situaciones.

Antes de diseñar la intervención, es obligación explorar el pensamiento de los sujetos, sugiriendo una serie de preguntas abiertas que dan espacio a que expongan los juicios que pueden hacer ante ciertas situaciones planteadas. Se combinaron preguntas abiertas con ítems de opción múltiple.

Pretest y postest

Pregunta 25 *“Los jóvenes de ahora no tienen valores”*. Cuando escucho esa frase, yo entiendo que... (Abierta)

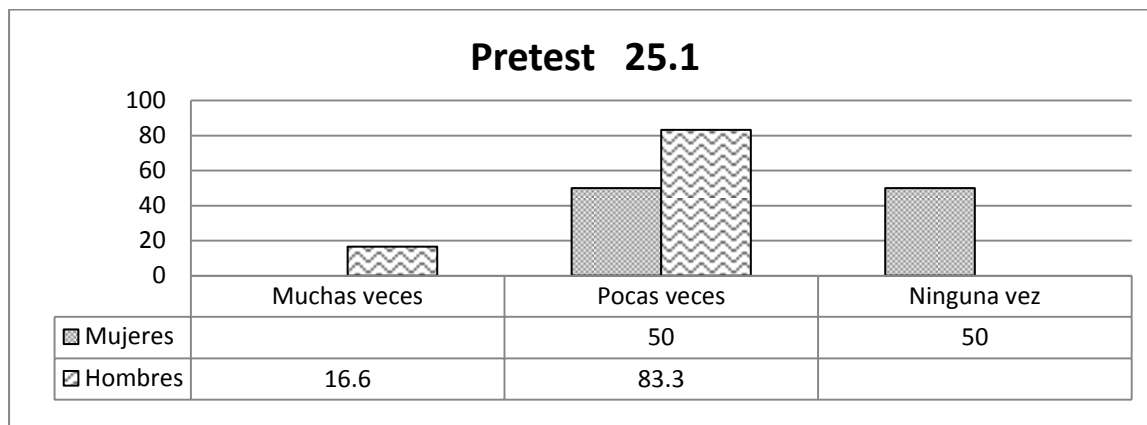
El 100% de chicos y chicas analizan la pregunta críticamente en pretest y postest. Comentan que las actitudes juveniles son irresponsables, poco comprometidas e inmaduras. Aseguran que los y las jóvenes sólo buscan sexo de manera vulgar y o respetan nada o no tienen consideración de otras personas. Un par de personas comentó que esto se debe a la baja autoestima y alguien más propone que los y las jóvenes sí tienen valores, pero son diferentes a los de los adultos.

Pregunta 29; *Cuál es la mejor manera y el mejor momento para hablar sobre el uso del condón en un encuentro sexual ocasional?* (Abierta)

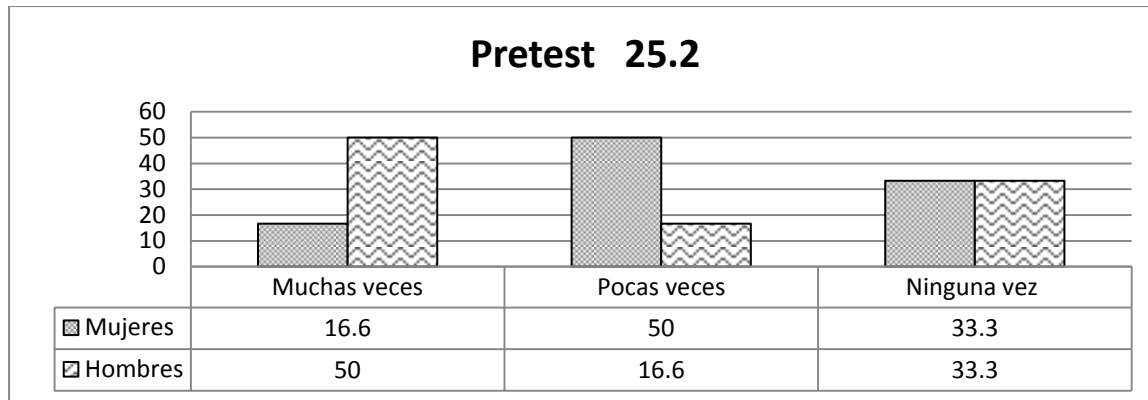
En las respuestas a esta pregunta, notamos una falta de comprensión por parte de los y las jóvenes, no sabemos si se debe a un error de lectura o de planteamiento en la pregunta. Un bajo porcentaje comprendió correctamente y ante la pregunta responden que el momento adecuado es justo antes del encuentro sexual. Esta situación se observó tanto en hombre como en mujeres.

En el postest, el número de chicos y chicas que comprenden y responden adecuadamente al sentido de la pregunta se elevó a más de la mitad. Las respuestas fueron las mismas que en el pretest -antes de encuentro, al estar a solas-.

Pregunta 39 *He pensado que... Las personas adultas exageran cuando nos advierten sobre los riesgos de la vida sexual.* (Frecuencias)



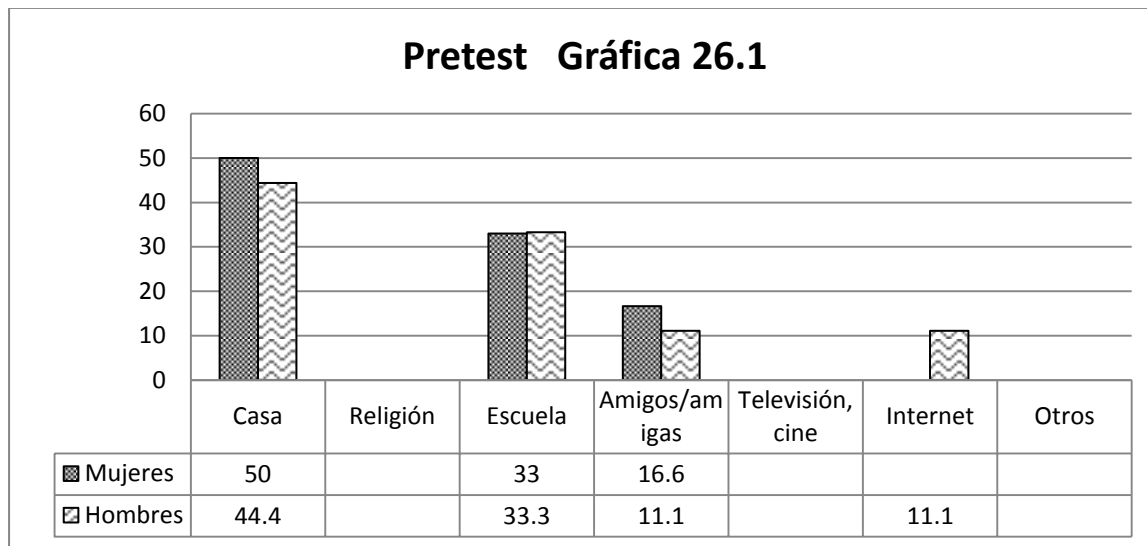
La tendencia mayor de los varones ante esta pregunta es “Pocas veces” en un 83.3% y en mucho menor medida, piensan que los adultos muchas veces exageran (16.6%). Las chicas lo piensan “Pocas veces” y “Ninguna vez” en un 50%.



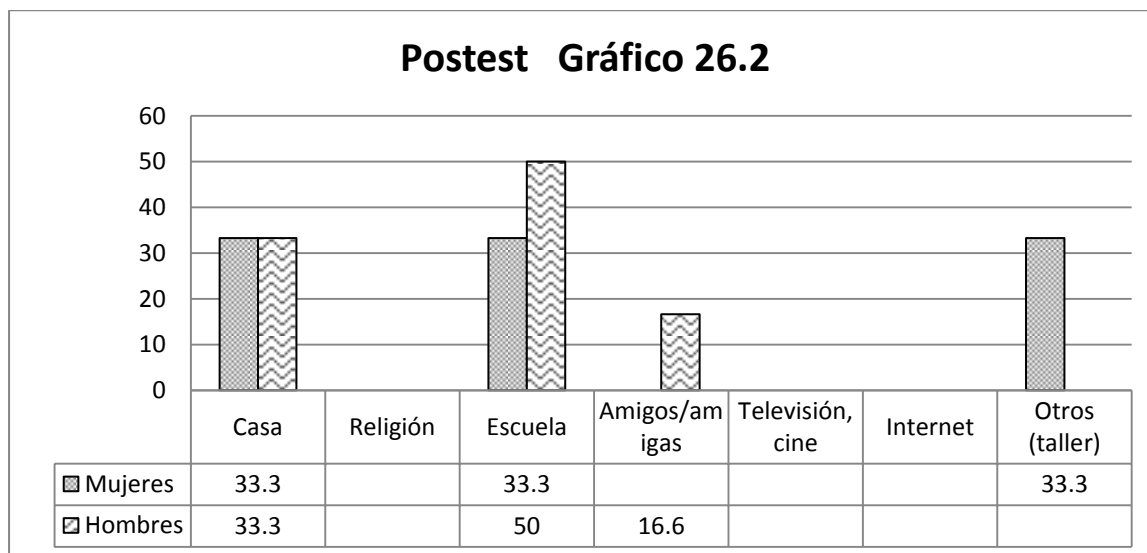
Para el postest, los jóvenes varones aumentan el “Muchas veces” a un 50%, “Pocas veces” se reduce a un 16.6% y “Ninguna vez” aparece con 33.3%. De la misma forma, las chicas concluyen que los mayores exageran en un 16.6%, pocas veces en 50% y ninguna vez 33.3%.

Al parecer, los y las adolescentes coinciden en que la postura adulta ante su sexualidad suele ser exagerada en cuanto a recomendarles cuidados y protección. Probablemente por ello, buscan rebelarse a la norma, conduciéndose de manera irresponsable y poco crítica.

Pregunta 41 *La información que tengo sobre sexualidad la obtengo de...* (Opción múltiple)



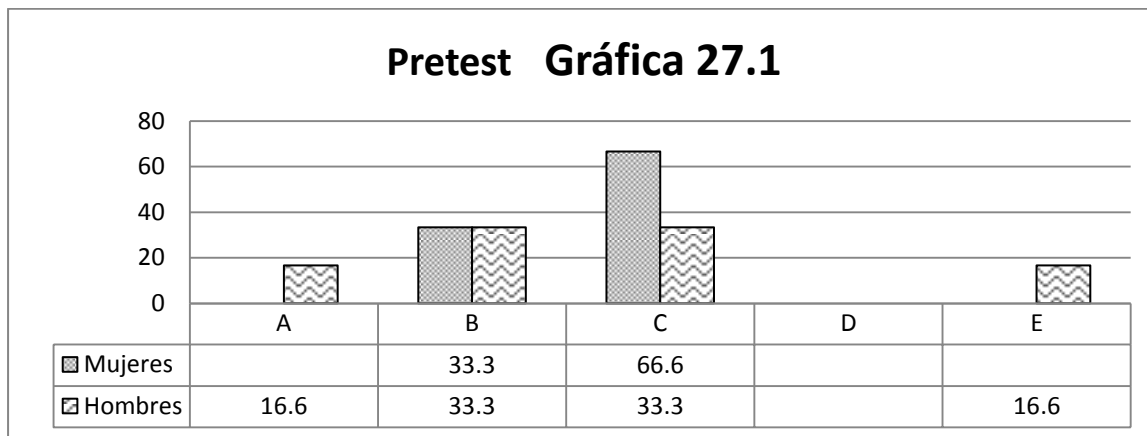
En el pretest, los y las adolescentes encuentran como fuente primordial de información el hogar, en un segundo lugar la escuela y amigos/ amigas en tercer espacio. Para los varones figura el internet como información, pero en menor medida (16.6%).



Para el postest, los varones priorizan la escuela como espacio informativo en un 50%, reduciendo la casa al 33.3% y amigos/amigas al 16.6%. Las chicas sostienen casa y escuela al 33% y surge el taller mismo (la intervención) como fuente importante de información en un 33.3%

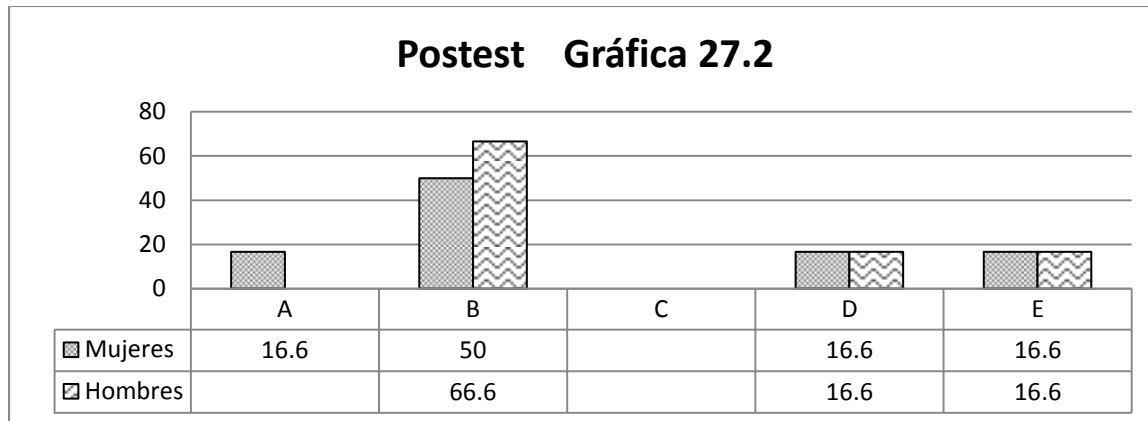
Pregunta 43 *¿Por fin saldré esta noche con la persona que tanto me gusta! Y si se da la oportunidad de tener relaciones sexuales, pero no quiere usar condón, ¿qué hago?*

- a) *Tal vez lo haga de cualquier forma, podría no repetirse la oportunidad*
- b) *Le exigiré el uso del condón (femenino o masculino)*
- c) *Dejaré que ella/él tome la decisión*
- d) *No lo haré sin condón*
- e) *Me preocupa defraudar a mi familia, tengo que usarlo*



Las chicas dejan la decisión en manos del compañero sexual en un 66.6% y sólo en un 33% deciden exigir el condón.

En los varones encontramos la opción de no hacerse responsables de la protección, dejando que la pareja decida o tomando el riesgo de hacerlo para no perder la oportunidad del coito (en suma, 50%). El otro 50% se inclina por el uso de condón y se distribuye en exigirlo y usarlo por no fallar a la familia



Notamos cambios importantes en postest, pues las respuestas femeninas versan mayormente en elegir la protección, desde exigir el uso del condón –en las diversas opciones- (83.3% en la suma). Sólo un 16.6% indicó que lo haría sin protección.

En los chicos observamos que se cierran todas las respuestas favoreciendo el uso de preservativo.

En ambos casos, encontramos modificaciones favorables posteriores a la intervención.

Interpretación (Dimensión 2, Variable 4)

Los y las adolescentes se encuentran preparados para hacer análisis atinados y precisos cuando se les da espacio y opción para ello.

Al principio, los análisis resultaban más la repetición de prejuicios y mitos aprendidos en el entorno social. En un primer momento, daban respuestas pre hechas a las preguntas lanzadas. Sin embargo, conforme se fue estimulando en ellos/ellas con preguntas confrontantes, se dieron la oportunidad de analizar y crear conclusiones personales, encontrando resultados gratificantes por notar que son capaces de ir más allá de respuestas superficiales.

Las preguntas que movilizaron más ampliamente los análisis juveniles fueron ¿por qué si conocen los riesgos no cuidan su salud? y ¿por qué se embarazan a edades tempranas? Revisan

desde aspectos personales como autoestima, temor a perder una relación, pocos conocimientos, hasta factores familiares y de índole social.

Cuestionan la conducta juvenil, definiéndola como rebelde, impulsiva y poco reflexiva. Consideran que esto se deriva de los miedos propios de la edad y de la falta de información o vínculos afectivos nutricios. Reconocen que es muy fácil que incurran en decisiones perjudiciales debido a que actúan con poca responsabilidad.

Ellos/ellas mismas hacen críticas sobre el comportamiento de su generación, diciendo que es irresponsable, vulgar y poco comprometido, manifestando poco respeto al entorno y con un marcado interés por el sexo.

Comentan que con las sesiones han aprendido que la sexualidad es saludable y que debe ser experimentada con responsabilidad. Valoran el papel que la autoestima juega en la vida de las personas y concluyen que el amor no puede ser pretexto ni justificación para involucrarse en prácticas de riesgo.

Para las chicas, el taller se convirtió en un espacio importante de información, lo cual es un buen indicador para la investigación.

En un primer momento, notamos que las chicas dejaban la decisión de usar el condón en su pareja, se mostraban pasivas al respecto. Más posterior a la intervención, el análisis de las jóvenes da un vuelco y determinan apropiarse de la decisión como producto de los análisis que vinieron haciendo durante todo el taller, lo cual nos lleva a pensar que se está desarrollando una habilidad de pensamiento reflexivo.

Las respuestas en general, nos llevan a identificar un proceso analítico en construcción. Como lo mencionamos anteriormente, los análisis desde las experiencias personales fueron vastos, más se vieron nutridos con la incorporación de conceptos y aprendizajes adquiridos a lo largo de las sesiones. Podemos decir, entonces, que se dio un proceso constructivista y no sólo de almacenamiento de información.

2.5 Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Asume consecuencias

Preguntas: 6, 42

Ante las elecciones que se toman en lo cotidiano, es necesario tener en cuenta que se presentarán consecuencias favorables o no y que forma parte de una actitud responsable el enfrentarlas, pues son fruto de nuestra toma de decisiones.

Probablemente, la falta de responsabilidad al enfrentar consecuencias sea una de las características más acentuadas en los y las adolescentes, pues suelen actuar de manera impulsiva y poco razonada, buscando satisfacción inmediata antes que reflexionar en las acciones que ejecutan. Esto incide directamente en la vida sexual, al igual que en otros ámbitos.

Uno de los atributos para considerar que la competencia está acertadamente desarrollada, es que los y las chicas analicen las posibles consecuencias antes de decidir y que, con base en este análisis, enfrenten los resultados, puesto que los han revisado y previsto con antelación.

Pre y postest

Se elaboraron algunas preguntas, pretendiendo indagar de qué manera los chicos y las chicas en esta investigación enfrentan las consecuencias de sus decisiones. Las preguntas se diseñaron abiertas para dar oportunidad a expresar con amplitud las opiniones y procesos. Se plantearon dos situaciones en preguntas abiertas (6 y 42), para conocer de qué manera los y las chicas enfrentaban el resultado no esperado de una decisión imprudente.

Pregunta 6 En la fiesta de ayer bebí demasiado y perdí el control. Tuve relaciones sexuales con una persona que ni conozco, no estoy seguro/segura de haber usado el condón. Las posibilidades de un embarazo o infección son altas. (Abierta)

Al igual que en la pregunta 20, los resultados se categorizan en respuestas activas y respuestas poco útiles.

En pretest, el 80% de las chicas responde positivamente, expresando que acudirían al médico, hablarían con la familia, tomarían la píldora de emergencia o se harían una prueba de embarazo. El 20% de las respuestas sin utilidad indican buscar a la persona con quien se tuvo relaciones o reportarlo como una violación.

En el postest, las reacciones útiles aumentan en un 90% y las acciones inútiles se reducen al 10%.

Para los chicos en postest, encontramos que un 66% de propuestas activas y un 33% de acciones sin sentido útil. Gratamente encontramos que, posterior a la intervención, el 100% de los varones centra sus respuestas en acciones de utilidad que resuelven y atienden favorablemente la circunstancia que se plantea –chequeo médico, buscar ayuda, hablar con alguien de confianza, llevar condones a las fiestas-.

Pregunta 42 “Mi pareja y yo estábamos solos en el salón y yo insistí en tener un faje; ella/él no quería por miedo a que nos descubrieran. Al final aceptó para darme gusto. El profe de Química nos cachó, pero logramos escaparnos antes de recibir el regaño. Identificaron bien a mi pareja, pero a mí no. Ahora la van a expulsar, pero ella/él no ha dicho mi nombre para protegerme. Me siento un poco mal porque yo insistí en hacerlo, pero tampoco la/lo obligué”. Tú, ¿qué harías en esta situación? (Abierta)

Independientemente de la intervención, el 100% de los y las adolescentes, tanto en pretest como en postest, indicaron que se harían enfrentar la situación diciendo la verdad a los profesores, compartiendo la responsabilidad del evento y asumiendo las consecuencias de su acción.

Interpretación (Dimensión 2, Variable 5)

Es difícil para los y las adolescentes asumir las consecuencias de sus acciones. Por este motivo, el ejercicio que se llevó a cabo sobre la hipotética infección de VIH fue de gran impacto emocional. Al no estar habituados a medir los efectos de sus decisiones, les cayó con gran peso el comprender que las acciones no pensadas pueden ser funestas en plazos posteriores.

Consideran que se sienten invulnerables y cuidarse no está en su horizonte, ya que no acostumbran ver en futuro a largo plazo. Viven en la inmediatez, deshaciéndose rápidamente de aquello que les incomode o perturbe.

No obstante, mediante las vivencias de los ejercicios en clase, lograron experimentar vívidamente algunas consecuencias negativas de sus actos y elaboraron (por instrucción) un plan en el que podrían anticiparse a los efectos negativos. Mencionan que sería adecuado alejarse de personas nocivas o grupos que generen presión o representen riesgos, ser más expresivos en lo emocional y solicitar ayuda cuando sea necesario.

En cuanto al instrumento, la respuesta que se mantuvo cien por ciento constante tanto en pretest como en postes, fue la referente a si compartirían la responsabilidad de haber sido descubiertos/descubiertas en la escuela con su pareja. De manera cerrada y absoluta, decidieron compartir la responsabilidad. Esto nos lleva a observar la conducta solidaria que caracteriza a los y las jóvenes.

Con esto concluimos que se consiguió el impasse a la Zona de Desarrollo Próximo por la que estábamos trabajando, ya que se logró desatar un proceso reflexivo en los y las chicas, observando que las respuestas cambiaron, logrando una mirada hacia sí mismos y hacia las posibilidades futuras. Se entiende que el trabajar con este atributo permitirá formar personas más responsables no solamente de las decisiones que toman, sino de las consecuencias que éstas tengan. Se espera que se vuelvan más aptos/aptas para resolver las situaciones derivadas de sus actos.

2.6. Dimensión: Se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue

Indicador: Administra los recursos disponibles

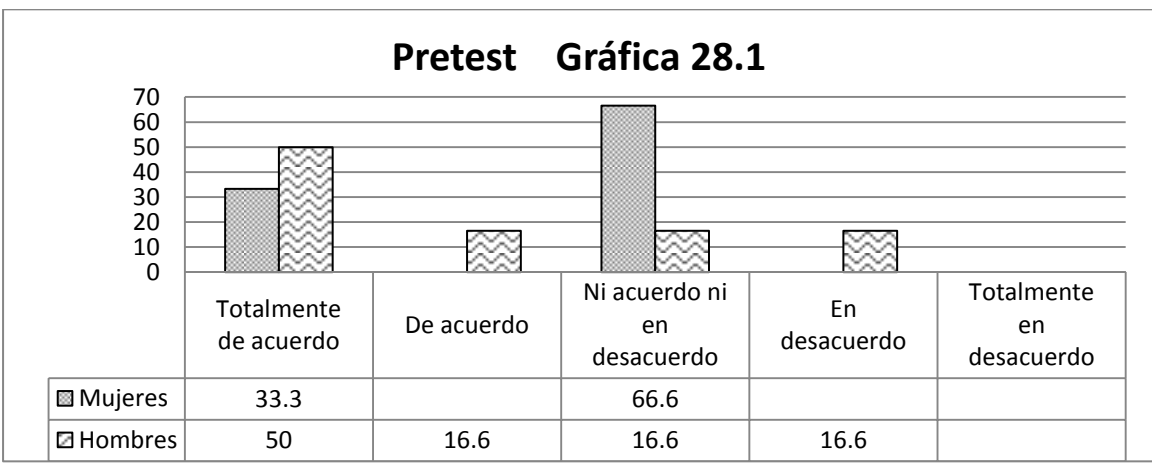
Preguntas: 15, 32, 38, 45

Nos parece importante saber la manera en que los y las adolescentes distribuyen los recursos que tienen respecto a las decisiones en la vida sexual. Esto incluye la edad ideal para iniciar vida sexual coital, si prefieren conservarse en abstinencia hasta encontrar a una persona que cubra los requisitos, así como la frecuencia con la que usan el condón y cómo se hacen ellos.

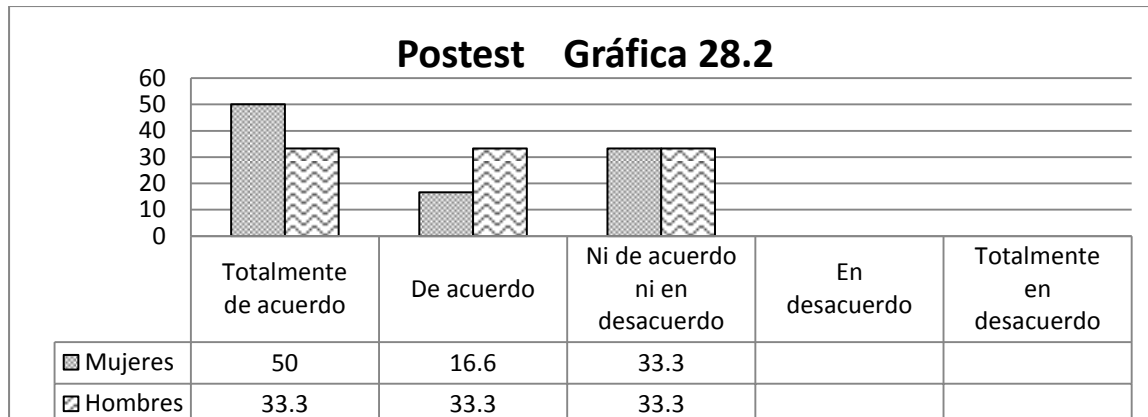
Pre y postest

Desarrollamos preguntas para saber cómo hacen uso de sus recursos (edad, anticonceptivos, tiempo, prácticas sexuales).

Pregunta 15 *Prefiero esperar a la pareja perfecta antes de tener relaciones sexuales.*
(Escalamiento tipo Likert)



En el pretest, los hombres manifiestan acuerdo a esta premisa en un 66.6% (sumando los dos primeros rubros). Neutrales y en contra, presentan un 16.6% cada uno. En esta misma prueba, las chicas muestran un bajo porcentaje de aprobación (33.3%) y el 66.6% no toma una postura definida.



Para el postest, la respuesta masculina queda nuevamente en 66.6% en cuanto a estar de acuerdo y la posición neutral se eleva a 33.3%. La postura negativa desaparece. La variación femenina se ubica en el crecimiento a aceptar esperar en un 66% y el 33% se mantiene neutral.

Pregunta 32 ¿Cuál es la edad perfecta para iniciar vida sexual activa y por qué? (Abierta)

Es muy importante mencionar que en esta pregunta resalta una asociación que, por lo que se puede notar, priva en la mente juvenil: conceptualizan ejercicio sexual como igual a embarazo.

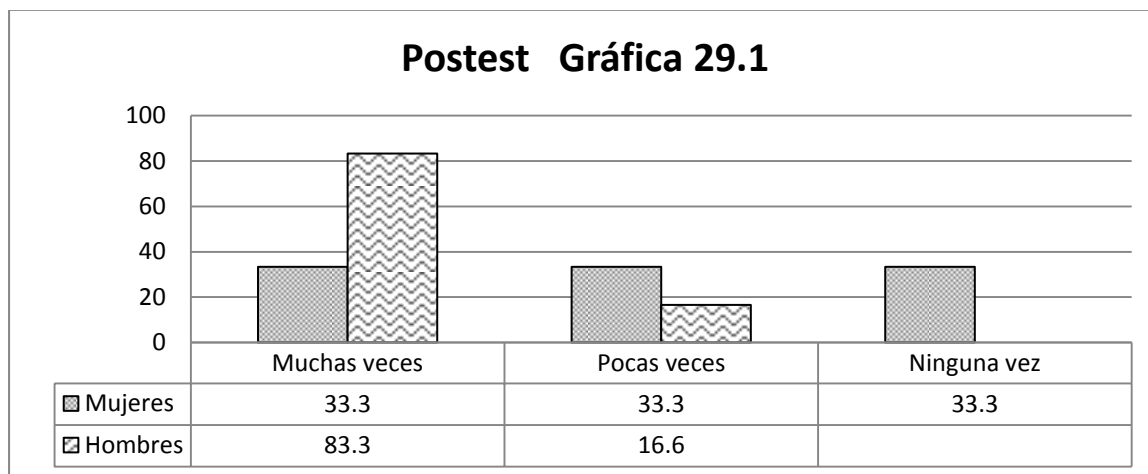
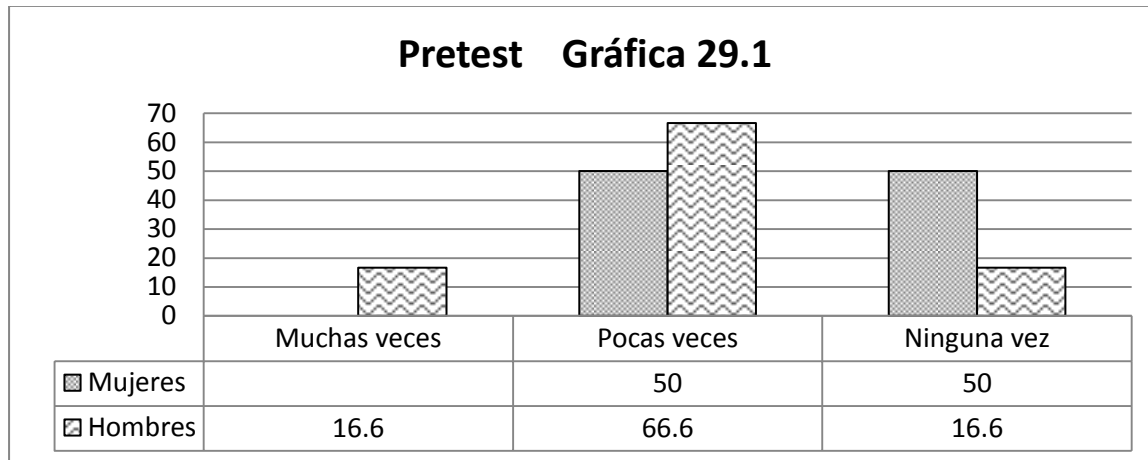
Claramente la pregunta se refiere a la edad para iniciar vida sexual activa, más los y las chicas, respondieron cuando sería adecuado embarazarse. También mencionaremos que los y las jóvenes dieron dos tipos de respuesta: una referente a la edad y otra a características específicas.

En el pretest, el 50% de los hombres, estipuló que la mejor edad es entre 18 y 20 años. En cuanto a características, aluden a la madurez, manejo de conocimientos y responsabilidad, así como posición económica, trabajo y tener un hogar formado.

Las mujeres piensan en un 16.6% que a los 20, 50% que entre 20 y 30 y 16.6% los 30 años. Una chica más indicó que en cualquier momento porque “para la calentura no hay edad”. No exponen características de otro tipo.

En el postest, nuevamente los hombres proponen una edad entre 20 y 25, pero el 77% se concentra en características como las ya mencionadas. Las mujeres indican en un 22.2% que a los 20, otro 22.2% dice que mayor de 20 y en este momento, se presenta 11.1%. En esta parte de la investigación las chicas hablan de madurez y responsabilidad en un 44.3%

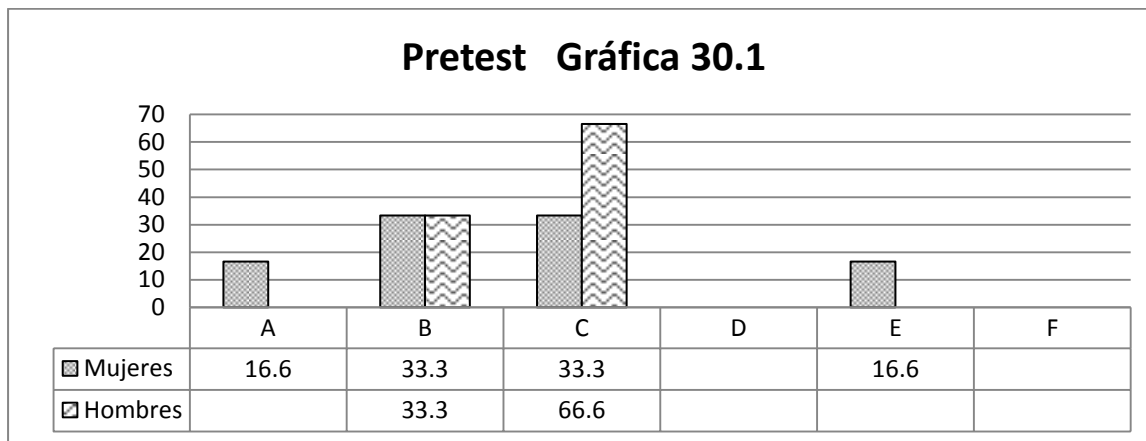
Pregunta 38 ¿Con qué frecuencia utilizo el condón en mi vida sexual? (Frecuencia)



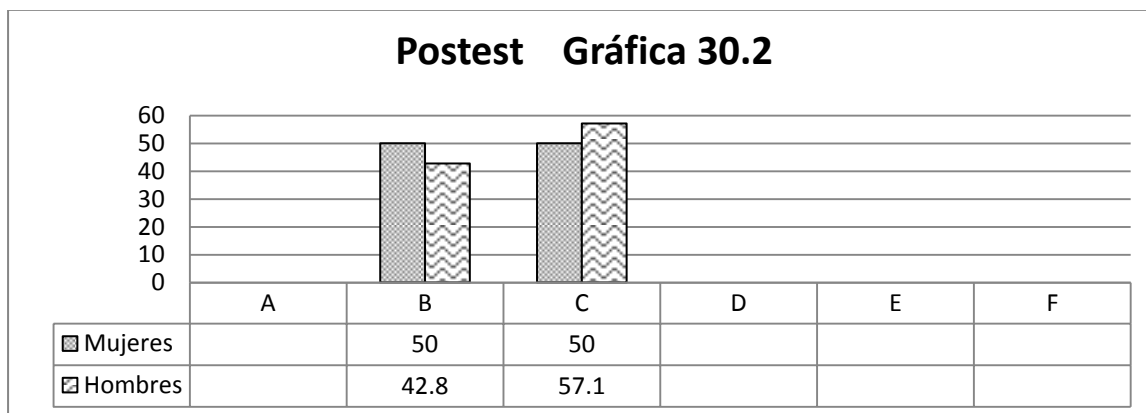
La pregunta 38 aporta resultados que ponemos en duda, puesto que se planteó de una forma fallida y pudimos verlo hasta el análisis de resultados. El ítem pregunta “¿Con qué frecuencia utilizo el condón en mi vida sexual?”, con posibilidades de respuesta “Muchas veces, Pocas veces, Ninguna vez”. Las dos primeras opciones no presentan problema, pero sí la tercera. No contemplamos que algunos miembros de la muestra aún no llevan vida coital, por tanto, al responder “Ninguna vez” podríamos pensar que es una conducta irresponsable, cuando simplemente no lo practican.

Pregunta 45 ¿Cómo consigo condones cuando los necesito? (Opción múltiple)

- a) Los pido a mis amigos
- b) Los compro en la farmacia
- c) Voy al centro de salud
- d) Me da pena comprarlos, prefiero no usarlos
- e) Espero que mi pareja tenga porque yo no los busco
- f) No uso condón



Las mujeres evidencian ser proactivas al buscar condones en un 83.2% y lo dejan a la pareja en un 16.6%, según el pretest.



En la segunda prueba, en un 100% aseguran hacerse de ellos comprando o pidiendo en el centro de salud. Para los chicos, la respuesta fue constante en pre y post prueba, indicando que los adquieren en farmacias y centros de salud.

Interpretación (Variable 2, Dimensión 6)

Más allá de los conceptos del contexto y la familia que desaprueban el noviazgo a esta edad por considerarlo un distractor, chicos y chicas sostienen una opinión contraria: es saludable y les permite ejercitar las habilidades necesarias para desarrollarse emocionalmente, favorece la sana autoestima y otorga placer afectivo y en ocasiones, sexual.

En la generalidad coinciden que prefieren esperar a la pareja idónea para tener relaciones sexuales, tomando así la decisión que consideran más conveniente para su vida.

La respuesta que nos llama la atención es la relacionada a la edad adecuada para iniciar vida coital. Las respuestas fueron: “cuando tenga solvencia económica, cuando tenga trabajo, cuando haya terminado de estudiar, cuando sea maduro/a”. Esto nos remite a la asociación indisoluble que existe entre la sexualidad y la reproducción, sin que ellas/ellos siquiera lo noten. Sólo una chica desafió la estadística de esta respuesta escribiendo que a cualquier edad se puede, puesto que “para la calentura no hay edad”. Es evidente que la vida sexual se encuentra profundamente ligada a lo reproductivo y lo afectivo. En indicadores anteriores, logramos ver la separación de estos conceptos, más sabemos que la fusión es densa y tendría que trabajarse más, con la pura intención de que chicos y chicas tomen decisiones asertivas en la vida sexual.

Sobre la adquisición de condones, la mayoría afirma comprarlos o conseguirlos en un centro de salud, con una desviación leve de solicitarlos a los amigos o esperar que la pareja los traiga.

Los y las participantes mostraron tener ideas claras sobre la distribución de sus tiempos y recursos. No deja de notarse que los procesos analíticos y la variedad de conceptos de las sesiones previas han surtido efecto, integrándose en una nueva red de ideas.

2.7 Dimensión: Elige y practica estilos de vida saludables

Indicador: Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos y conductas de riesgo

Preguntas: 28, 37

La toma de decisiones es cotidiana; desde los aspectos más sencillos hasta los más complejos, decidimos constantemente. Sin embargo, no siempre se realiza un análisis de lo que más nos conviene o aporta. Particularmente para los y las adolescentes, la toma de decisiones puede estar en función de deseos y emociones del momento, sin valorar las conductas de riesgo implicadas. Para desarrollar la competencia en cuestión, es importante que se evalúen los riesgos y se decida evitando aquello que puede poner en peligro la integridad o un proyecto de vida.

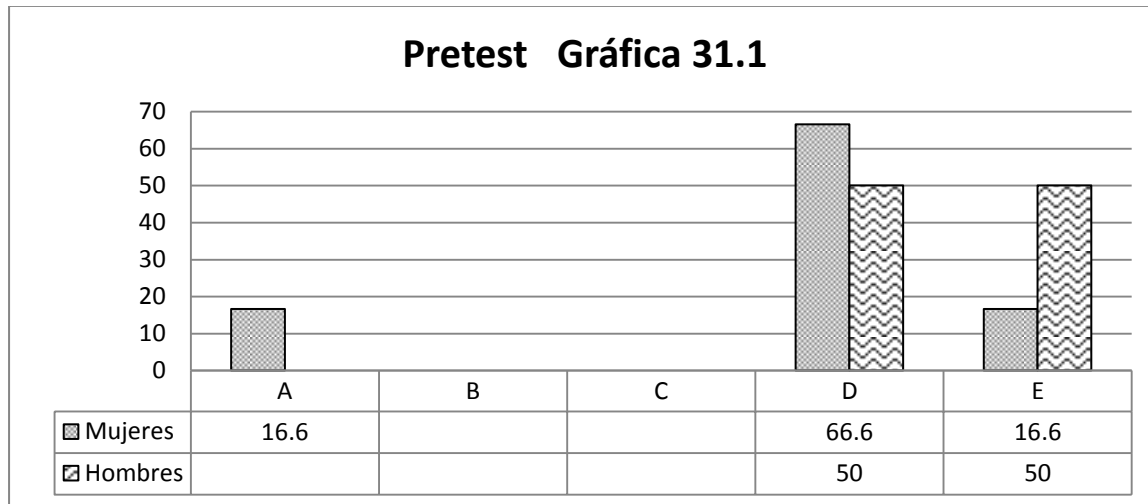
Las preguntas exploran situaciones en las que los y las adolescentes deciden, evaluando o no si existe algún peligro en ello.

Pretest y postest

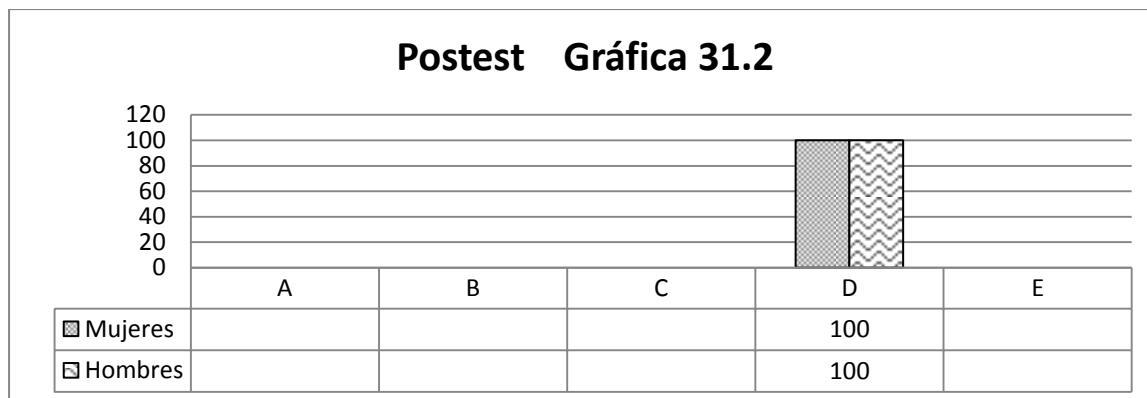
Explorar los factores en la toma de decisiones es uno de los aspectos más importantes de esta investigación. Las siguientes preguntas van dirigidas a ese objetivo. Se plantearon dos preguntas sobre la toma de decisiones valorando hábitos y conductas de riesgo.

Pregunta 28 “Por varias semanas, he tenido contacto sexual sin protección; no me parece que eso sea grave ni riesgoso, la mayoría de mis amigos lo hacen así. Pero desde hace días tengo irritación y flujo en mis genitales que nunca antes había visto. Me siento muy avergonzado/avergonzada y con preocupación, pero no quiero que nadie se entere. Si le digo a mis papás, seguro me van a regañar y a sospechar de mi vida sexual.” *¿Qué harías en este caso?*

- a) *Seguiría mi vida como si nada hasta que desaparezca por sí sola*
- b) *Investigaría en internet para ver qué tengo y qué puedo usar*
- c) *Le contaría a un amigo/amiga*
- d) *Hablaría con mis padres sobre el tema para que me lleven a un especialista*
- e) *Por miedo o pena, prefiero ir solo/sola al especialista*

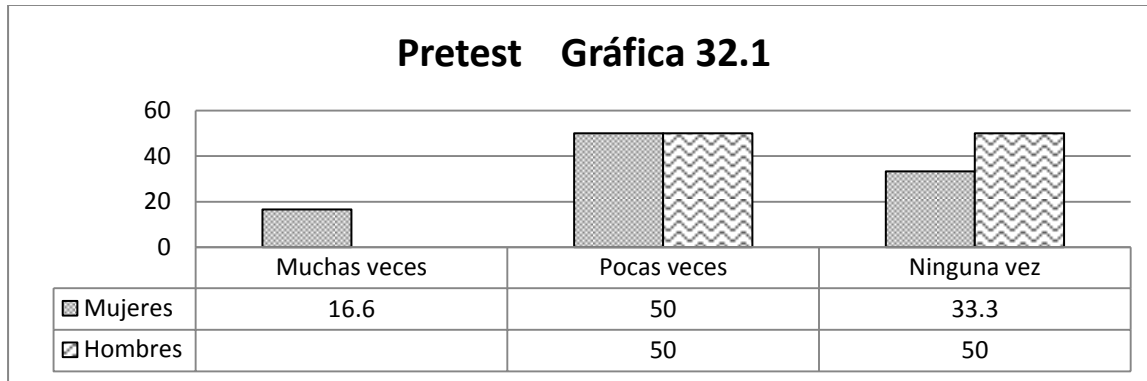


En pretest los varones valoran acudir a la familia para resolver esta situación de salud en un mismo porcentaje que lo harían solos con un especialista. Las mujeres se apegan mucho más a la familia para resolver tal conflicto.

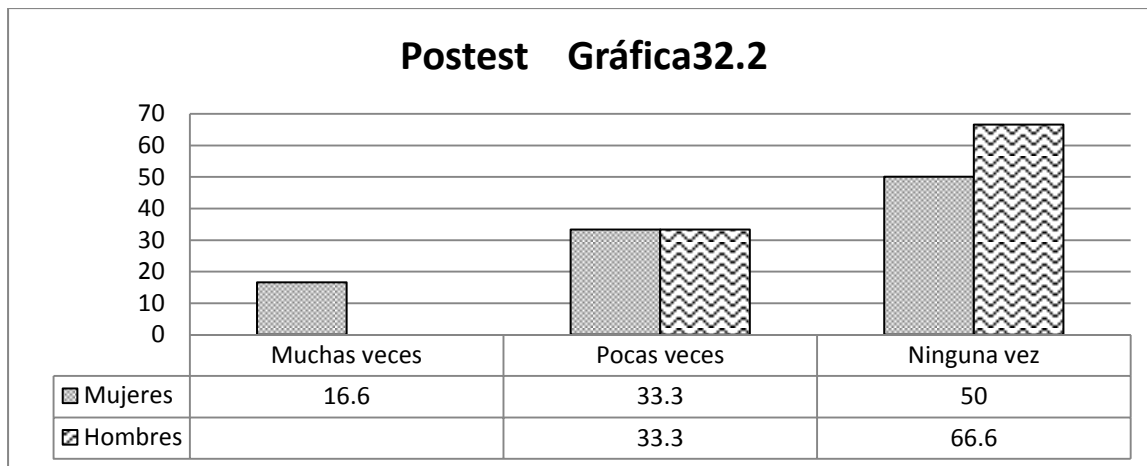


Para la post prueba observamos al 100% de ambos grupos confiando en la familia. Consideramos esta respuesta como un movimiento favorable, entendiendo que el riesgo de salud es importante y necesitan confiar en el ámbito familiar.

Pregunta 37 *He tenido relaciones sexuales sin protección por hacerlo con prisa o no poder aguantar el deseo.* (Frecuencias)



La mayoría de ambos grupos se centra en el 50%, informando que pocas veces han sostenido coitos sin condón.



Las chicas mantienen una frecuencia de 16.6 en “Muchas veces” no usando condón. Los porcentajes en “Ninguna vez” y “Pocas veces” varían pero se mantienen en frecuencia. La respuesta de los chicos se mantiene consistente también, pues aunque varían los porcentajes entre “Ninguna vez” y “Pocas veces”, el 100% se encuentra distribuido en este rango.

La pregunta 37 habla de un hecho del pasado por lo que el taller no debería variar ni afectar la respuesta. Pregunta la frecuencia con la que se ha tenido sexo sin protección. Tanto hombres como mujeres se mantienen en los mismos rangos, pero varían en porcentajes (Gráfica 32.3).

Interpretación (Variable 2, Dimensión 7)

Aunque les cuesta trabajo entender la diferencia conceptual y operativa entre “pensamiento” y “emoción”, en la práctica chicos y chicas procesan la información adecuadamente, tomando decisiones que les llevarán al bienestar y la salud.

La toma de decisiones se vio consolidada por los elementos revisados en las clases. Al final, chicos y chicas amplían el espectro de posibilidades a tomar en cuenta para decidir, alejándose de respuestas impulsivas y poco críticas. Mencionan que prefieren no escuchar críticas ni comentarios negativos, ser firmes en las decisiones que toman y no permitir ser influidos/as o presionados/as para hacer algo diferente a lo que desean; pretender ser responsables de sus actos y analizar antes de tomar una decisión. Toman como un referente importante el proyecto de vida y están dispuestos a pedir ayuda a la familia cuando sea necesario.

Hacemos mención que todas estas acciones reflejan el autocuidado. Según Fierro (2000) autocuidarse implica integrar comportamientos nuevos a los hábitos personales, de manera que se vuelven una acción intencionada. Es decir, los individuos las ejecutan con la deliberada finalidad de cuidar de sí mismos. Esto permite inmediatamente la regulación o autodeterminación en su propio funcionamiento y desarrollo. Las acciones de autocuidado se practican a diario y de manera habitual.

Si chicos y chicas practican cotidianamente estos hábitos de reflexión en la toma de decisiones, habremos logrado desarrollar la competencia perseguida.

2.8 Dimensión: Elige y practica estilos de vida saludables

Indicador: Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean

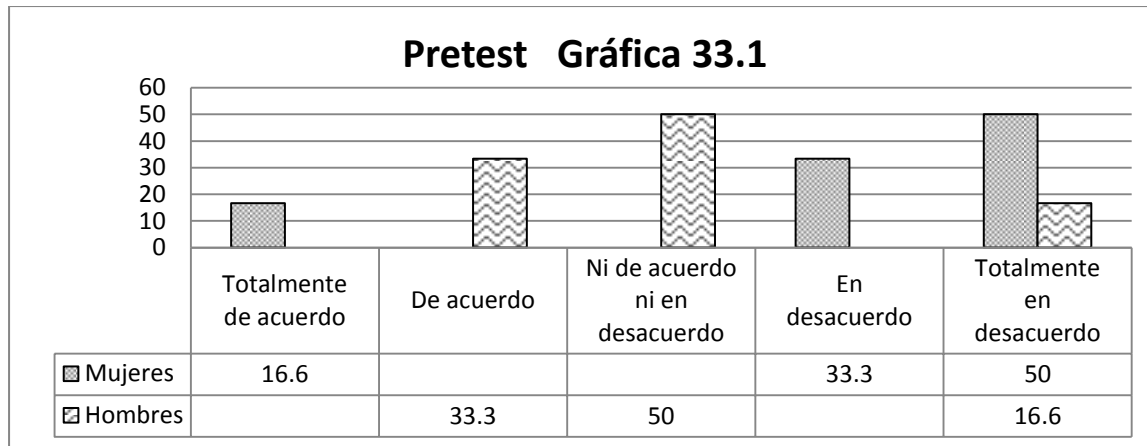
Preguntas: 10, 12, 16, 18

Finalmente, el contar con una actitud crítica al evaluar las relaciones interpersonales, es elemental para el cuidado de sí. En ocasiones, esto es difícil para los y las jóvenes, pues los vínculos de amistad y pareja suelen tener tanto peso que en muchas ocasiones toman decisiones o hacen cosas que se vuelven perjudiciales para la vida en general.

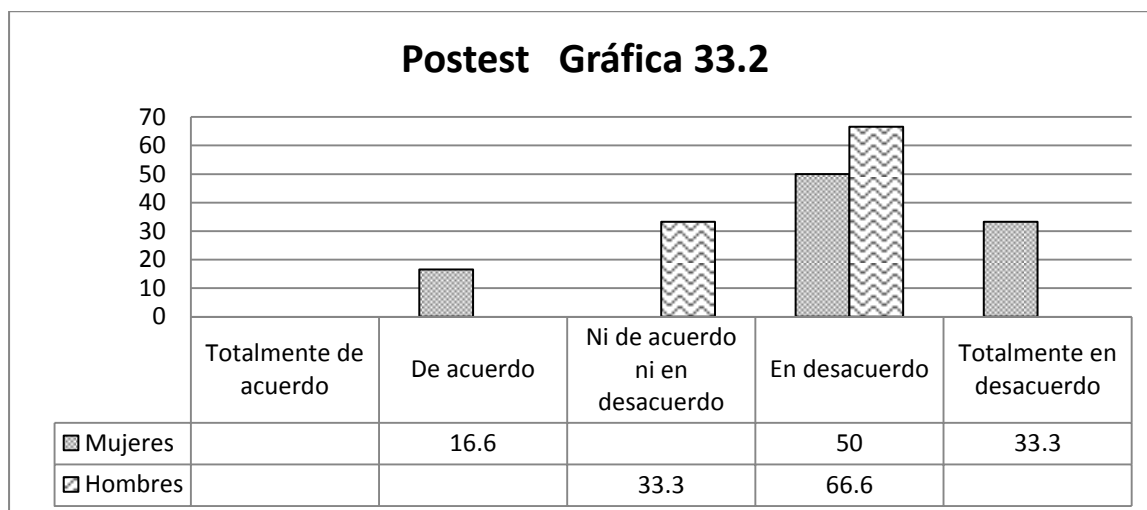
Pre y postest

En las preguntas siguientes se plantean situaciones que ponen en disyuntiva la capacidad crítica de los y las participantes, permitiendo explorar si evalúan con tino las relaciones en las que se encuentran involucrados/involucradas y si lograrán apartarse de aquello que les represente riesgo o malestar a futuro.

Pregunta 10 “Tengo un amigo/amiga que fácilmente se mete en problemas, ya sea en la escuela o cuando salimos. Yo lo/la cuido, aunque no estoy de acuerdo con algunas cosas que hace. En dos ocasiones he estado a punto de ser expulsado/expulsada por involucrarme en sus actos. Es mi mejor amigo/amiga, nunca le dejaré solo/sola aunque yo corra los mismos riesgos o consecuencias”. *¿Piensas que esta es una manera de demostrar apoyo y cariño en la amistad?* (Escalamiento tipo Likert).

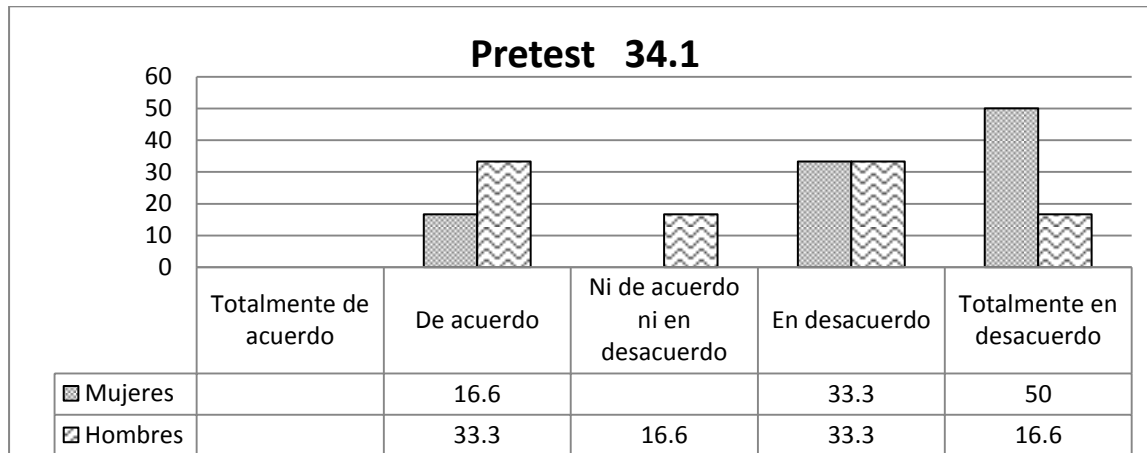


La mayoría de los varones adopta una postura neutral (50%); manifiestan estar de acuerdo con el ítem en un 33.3% y sólo un 16.6% rechaza la complicidad como una muestra de amistad. La mayoría de las mujeres (83.3%) rechaza tal aseveración.

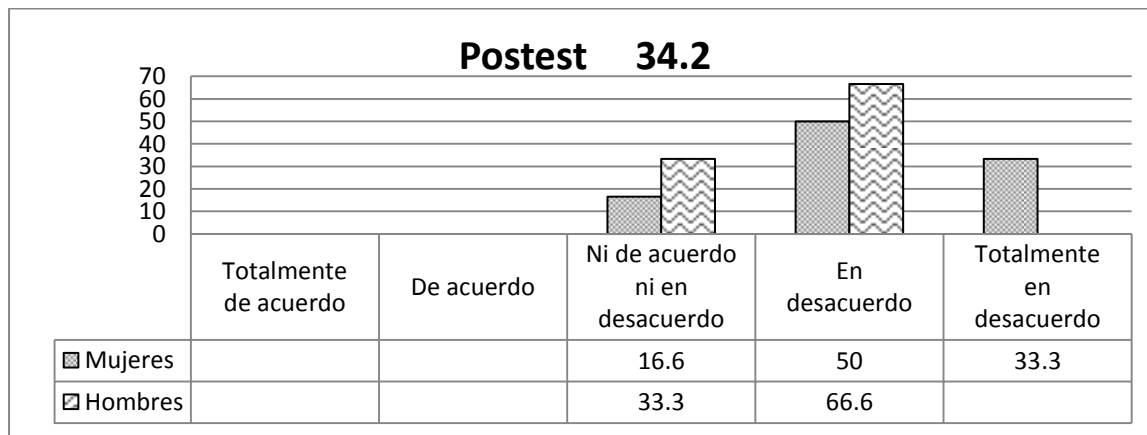


En el postest, las respuestas se sesgaron hacia el desacuerdo en ambos grupos (83.3% mujeres, 66.6% hombres). La menor parte de los varones quedó neutral y sólo el 16.6 de las mujeres estuvo de acuerdo.

Pregunta 12 *Los mejores amigos son aquellos que hacen locuras, se atreven a hacer cosas arriesgadas y se divierten sin culpa; somos jóvenes y la vida se vive sólo una vez.* (Escala tipo Likert).

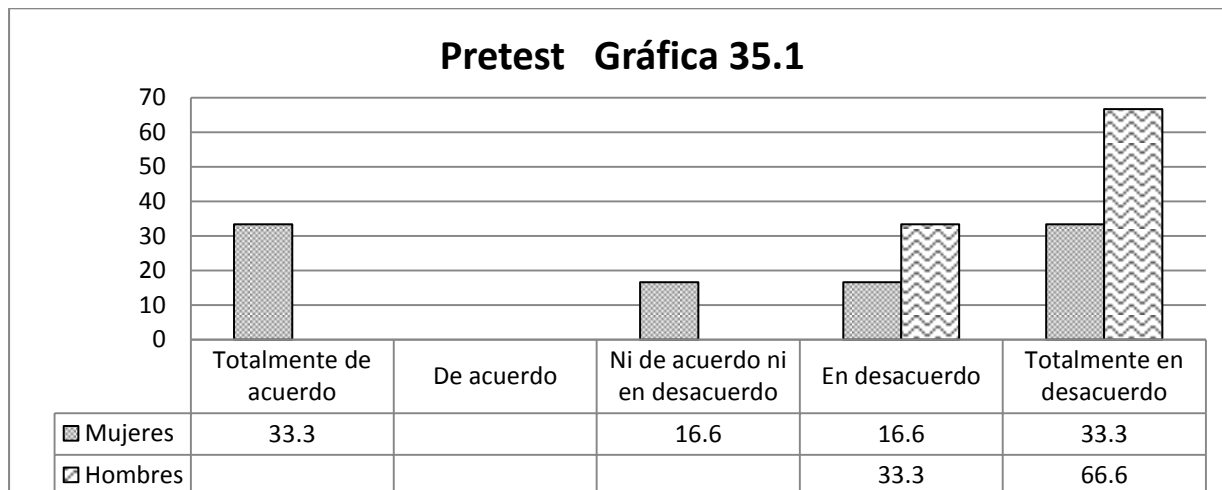


La valoración de los y las jóvenes se centra en la desaprobación, con un 86.6% para las chicas y un 50% para los varones. Sólo el 16.6% de las mujeres y el 33.3% valora como positiva la impulsividad sin análisis.

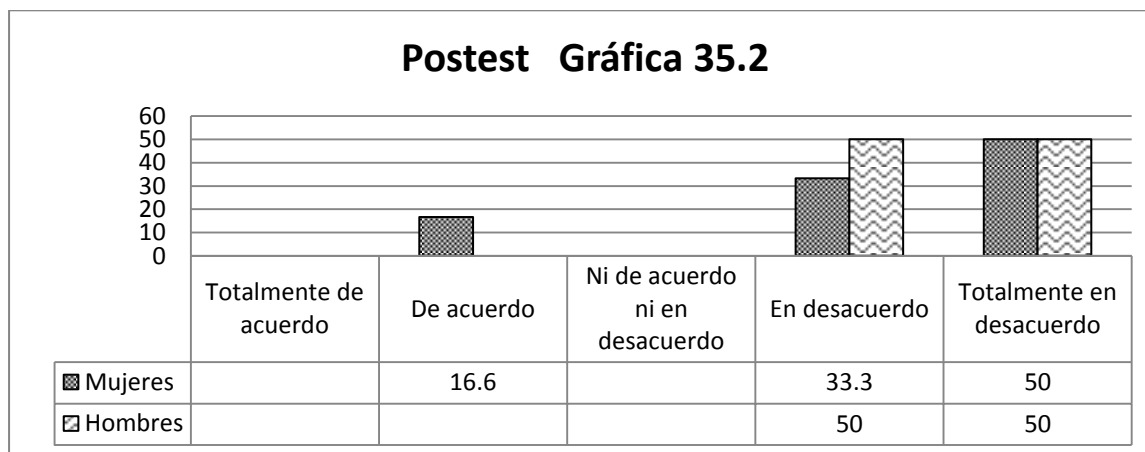


En el postest, ambos sexos se mantuvieron en el rechazo de esa idea (83.3% mujeres; 66.6% hombres). La posición neutral queda en 16.6 para las mujeres y 33.3% hombres.

Pregunta 16 *Mis amigos/amigas se burlan de mí, dicen que soy un ñoño/ñoña porque no bebo ni tengo relaciones sexuales. Ya no me invitan a las “partis”. Pienso que debo cambiar y ser como ellos, me estoy perdiendo la diversión y la vida.* (Escalamiento tipo Likert)

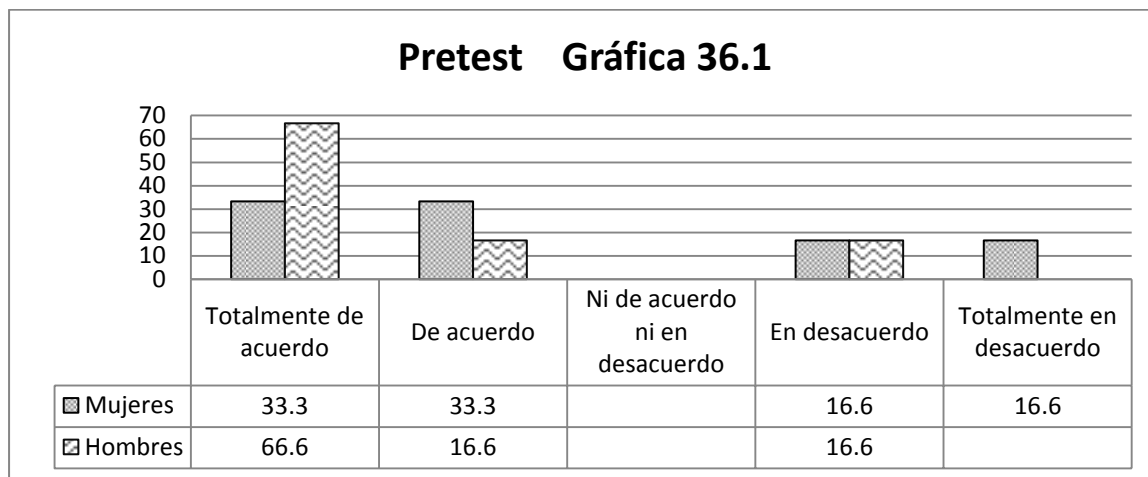


Los varones se posicionan al 100% en desacuerdo, mientras que las mujeres distribuyen la respuesta con mayor amplitud (desacuerdo 50%, 16.6% neutral y 33.3% de acuerdo)

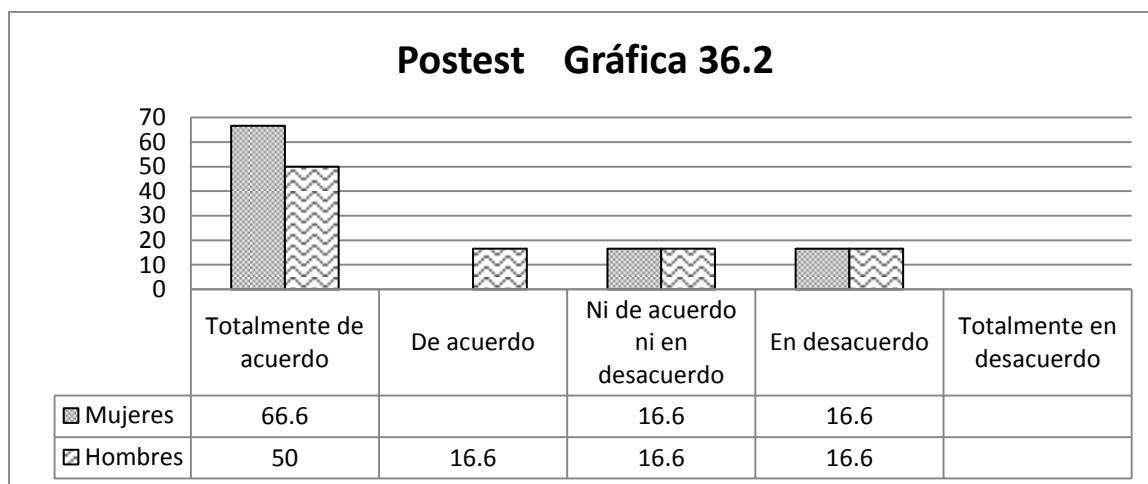


La respuesta de los chicos se mantiene y rechazan al 100% la idea de modificar sus decisiones en aras de la amistad. Posterior a la intervención las respuestas femeninas marcan desacuerdo en 83.3% y sólo el 16.6% se mantuvo a favor.

Pregunta 18 *En la escuela me eligieron para la rondalla porque toco la guitarra y tengo una buena voz; es algo que disfruto mucho. Mis amigos/amigas se burlan de mí porque dicen que eso es de “ruquitos” y ya no quieren salir conmigo. Quiero mucho a mis amigos/amigas y me gusta estar con ellos/ellas, pero si no respetan mis gustos y talentos, tal vez deba cambiar de amistades por mucho que esto me duela.*



Las respuestas femeninas del pretest se distribuyeron con 66.6% para la escala aprobatoria (Totalmente de acuerdo y De acuerdo). El rechazo a la premisa es de 33.3%. Los varones están de acuerdo al 83.3 % y sólo un 16.6% no aprueba renunciar a sus amistades.



El pretest muestra una modificación en las chicas, quienes indican estar de acuerdo con cambiar de amistades en un 66.6%, dejando la posición neutral y el “En desacuerdo” en 16.6% cada una.

La respuesta de los varones se movió dejando ver que un 66.6 % renunciaría a sus amistades, 16.6 es neutral al respecto y el mismo 16.6% del pretest no lo aprueba.

Interpretación (Dimensión 2, Variable 8)

Uno de los puntos vulnerables en la vida adolescente, es el pertenecer a un grupo y ser aprobado/aprobada. Por tanto, es fácil que caigan en conductas de riesgo para probar a otros/otras que son dignos de respeto.

Les cuesta mucho trabajo identificar los patrones conductuales de una relación sana, esto debido a que los modelos de su contexto y los que se presentan en los medios, regularmente están plagados de violencia y pésima comunicación. Asumen que los celos son muestras de amor, por ejemplo.

Posterior a las intervenciones, terminan reconociendo las características de una relación saludable. Buscan la buena comunicación y equidad de género. Excluyen con firmeza la posibilidad de ser presionados/presionadas para tomar decisiones que no deseen.

Por los resultados del instrumento, concluyen que el cariño no se demuestra participando de actividades destructivas y creen que no deben modificarse los intereses personales en aras de la amistad o la pareja.

Al parecer, chicos y chicas están de acuerdo y en convencimiento de que debieran dejar las relaciones que les afectan. Más sería bueno observarles en la práctica, ya que sabemos que de todos los atributos, probablemente este es el más difícil de mover, ya que va profundamente ligado a los vínculos afectivos y la necesidad de pertenencia por lo que muchas veces, más allá de reconocer que no es saludable quedarse en una relación, el afecto nubla la razón y no se toman las decisiones adecuadas.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El viaje emprendido en la presente investigación ha sido gratificante y termina siendo un estímulo para seguir indagando en el tema. Nos ha permitido engarzar de manera armónica tres sustanciales conceptos que, como hemos corroborado, dan excelentes resultados al trabajarse articuladamente: las Competencias, el Constructivismo y la Educación Sexual Integral.

El objetivo de este trabajo fue desarrollar un programa para estudiantes de Educación Media Superior, con contenidos en educación sexual, dirigidos a desarrollar los atributos de la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”, utilizando la propuesta educativa del Constructivismo. El motor que generó esta investigación fue la gran inquietud que nos causan las cifras de embarazo adolescente en el país, en el estado y en el Centro Escolar Comunitario del Sur, espacio en el que se desarrolló la investigación.

Creemos que el marco de las Competencias es ideal para desarrollar los valores de la Educación Sexual, puesto que van de la mano en cuanto a los objetivos que persiguen: habilidades críticas, analíticas y reflexivas; seres autónomos, autodeterminados, conscientes y responsables; personas éticas, solidarias y útiles al entorno social, capaces de enfrentar las circunstancias de la vida diaria haciendo uso de conocimientos, habilidades y actitudes; entes capaces de generar su propio bienestar y salud en libertad, conciencia y respeto al entorno.

El Constructivismo encaja a la perfección con los objetivos de las Competencias, dado que promueve la educación no como un verter información sin sentido, sino como un acto reflexivo en el que el/la estudiante pone en práctica los procesos cognitivos, articulando conocimientos nuevos con los previamente adquiridos, procesando, analizando, filtrando y elaborando un constructo final que tendrá representaciones particularmente útiles para quien los elabora, dando como resultado aprendizajes significante y aplicables para la vida y el contexto particular de cada persona.

De esta manera, comentaremos los alcances que esta propuesta tuvo en los párrafos siguientes.

Es importante mencionar que, aunque no fue una variable de investigación, los resultados se separaron por género para comprenderlos mejor. Esto nos aportó datos importantes, puesto que

podimos constatar que hombres y mujeres cuentan con referentes distintos en algunos ámbitos de la vida y la sexualidad, lo cual predetermina indiscutiblemente el filtro por el que atraviesan sus percepciones y construcciones de la realidad. Es preciso subrayar que las diferencias no se dan en los procesos cognitivos, es decir, chicos y chicas tienen amplias capacidades de análisis y reflexión. Las diferencias son estrictamente relacionadas a los conceptos adquiridos de la sociedad respecto a cómo se conducen mujeres y hombres en el ámbito sexual.

Los atributos que buscamos desarrollar son los que marca la competencia “Se autodetermina y cuida de sí”. Como breve recordatorio, son: enfrenta las dificultades, identifica sus emociones, elige alternativas y cursos de acción, analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones, asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones, administra los recursos disponibles, toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de conductas de riesgo y cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Cada uno de estos atributos se desarrolló transversalmente a lo largo de las seis sesiones que conformaron la intervención. No se trabajaron específicamente, puesto que justamente la propuesta del marco en competencias, indica que éstas deben de trabajarse a la par que otros temas, pues sólo de esa manera se logrará insertarlas en la vida cotidiana. Sería inútil trabajarlas de manera aislada y descontextualizada.

Los temas expuestos en las sesiones fueron: concepto de sexualidad, autoestima, manejo de emociones, género, erotismo, salud sexual, comunicación, proyecto de vida, toma de decisiones, noviazgo, resolución de conflictos y negociación, embarazo adolescente, derechos sexuales y reproductivos, uso de condones femenino y masculino. La intervención se llevó a cabo con un grupo vespertino de Bachillerato, constando de 6 sesiones de 4 horas.

En cada sesión se trabajó identificando la zona de desarrollo real de los estudiantes; al inicio de cada tema, se exploraban los conocimientos y conceptos que los y las estudiantes tenían sobre lo que íbamos a tratar. Esta información resultó de gran importancia, puesto que los posicionaba en el tema y nos permitía rescatar sus propias experiencias y saberes.

En algunas ocasiones, se utilizaron técnicas que permitían un conflicto cognitivo importante, generando desequilibrio en los conceptos de los y las adolescentes. La estrategia fue de gran utilidad, puesto que al confrontarse con esta ruptura, se sentían desconcertados y prestaban más interés y atención al tema.

El mismo desequilibrio activaba los procesos de pensamiento, chicas y chicos se hacían preguntas a sí mismos o a los compañeros/compañeras de grupo y trataban de responderse entre sí. En este momento de movimiento cognitivo, se les presentaba conocimiento nuevo por medio de exposiciones o diversos ejercicios. Era evidente la puesta en marcha del pensamiento, mediante los debates, las plenarias y los ejercicios personales, lograban acomodar y asimilar la información nueva.

Y justamente pudimos observar los fenómenos de asimilación y acomodación en el discurso de los y las jóvenes, ya que éste iba cambiando a medida que las sesiones avanzaban. Hacían uso de términos utilizados en sesiones anteriores, tanto para responder a los ejercicios del momento, como para argumentar sus posturas en el grupo. Esto nos dio la oportunidad de observar cómo lograron llegar a la Zona de desarrollo próximo por la que habíamos trabajado.

Los trabajos al final de cada tema recaían estrictamente en lo personal. Buscábamos que lograran acomodar el conocimiento nuevo aterrizándolo a situaciones concretas de su vida, volviendo significativo lo que estaban aprendiendo. Consideramos que esto se logró, ya que, como hemos venido mencionando, las producciones verbales y escritas reflejaban las modificaciones cognitivas y chicos y chicas se encontraban haciendo uso de sus nuevos conocimientos sin darse cuenta de que lo estaban haciendo. El proceso de aprendizaje fluyó con naturalidad.

Sabemos que la propuesta de Vigotsky se centra en el aprendizaje social de los procesos superiores como el lenguaje. Sin embargo, queremos rescatar el papel de la cultura y su función formadora de la subjetividad individual expresada en conceptos, conductas y actitudes. Hablamos del aprendizaje social relacionado con las estructuras de género. Encontramos que las improntas de la cultura marcan con fuerza las características supuestamente naturales que

definen a cada sexo (mujer dulce, tierna, asexual, inclinada a vivir el sexo solamente por amor, menos propensas a buscar placer; hombres rudos, hipersexuales, ajenos a la afectividad, desinteresados en la responsabilidad reproductiva).

A pesar de que esta información permea casi todos los conceptos de los y las jóvenes, a lo largo de la intervención lograron hacer reflexiones y cuestionamientos a las mismas. Cuestionaron el aspecto recalcitrante de los estereotipos y concluyeron en repetidas ocasiones que tales esquemas derivan en situaciones inequitativas para ambos sexos. Entendemos que este punto en particular requiere aún de mayor trabajo, ya que el peso de los designios sociales es aplastante y hasta cierto punto, nos deposita en una posición de confort desde lo conductual y lo cognitivo; más el hecho de que se hayan atrevido a desafiar lo establecido por medio de preguntas y conclusiones nuevas en su contexto, es en sí un logro significativo.

Acerca de los atributos, concluimos que las actividades permitieron estimular cada uno de ellos por medio de las actividades diseñadas.

Atributos como *enfrenta dificultades, elige alternativas, analiza críticamente y toma decisiones valorando situaciones de riesgo*, fueron trabajados a lo largo de todas las sesiones cuando ejecutamos actividades que problematizaban situaciones reales de vida. Los debates en grupo se veían enriquecidos, permitiendo observar la movilización cognitiva y actitudinal. Las habilidades de respuesta ante los problemas planteados se volvían más claras, puesto que a cada momento contaban con más elementos, haciendo evidente la integración de conceptos a la ahora renovada red de conocimientos.

Mediante un trabajo personalizado, los atributos *identifica sus emociones, asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones, y administra los recursos disponibles*, fueron estimulados, dando espacio al diálogo interno, a la reflexión, al acomodamiento de los aprendizajes aterrizándolos ya no en situaciones hipotéticas, sino dando respuesta a preguntas concretas relacionadas a sus propias circunstancias, aplicando lo aprendido en su propio contexto personal y en problemáticas reales. Pudimos notar la evolución a través de los productos recopilados en el portafolio; en ellos chicos y chicas desplegaban habilidades de análisis e

identificación completamente centrados en lo personal, dando significados exclusivos a los nuevos aprendizajes.

El atributo *cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean* se trabajó en las sesiones no sólo mediante actividades e instrucciones; el respeto y la armonía fueron rectores de las clases, vivenciando en nuestro propio grupo la dinámica humana sana y respetuosa. Al aplicarlo a la vida personal, nos centramos en asuntos como noviazgo y amistad, temas que les preocupan mucho y que regularmente no manejan con asertividad, dado que se someten a la presión del contexto. Sin embargo, uno de los conceptos que más mencionaban como un descubrimiento importante, era justamente el no permitir que nadie les obligara a hacer nada que no quisieran y a no permitir que alguien más tomara decisiones por ellos. También apostaban a las relaciones con equidad y comunicación saludable.

Los aprendizajes respecto a temas sexuales que consideramos consolidados fueron los relativos a autoestima, el concepto del cuerpo, la equidad de género, la responsabilidad anticonceptiva compartida, la salud como consecuencia de la toma de decisiones, la elaboración y seguimiento de un proyecto para la vida, el respeto a la pareja y la negociación, el no permitir que nadie tome decisiones propias, la amplia variedad de prácticas eróticas que no incluyen penetración, el placer como fuente de bienestar y salud, la sana expresión emocional, al igual que deseos y necesidades, el uso de anticoncepción como premisa fundamental para el ejercicio sexual, la asunción de consecuencias por las decisiones tomadas y la resolución activa de problemas.

Hacemos énfasis en la gran utilidad de hacer uso de las propuestas del constructivismo y con ello nos referimos a tres aspectos en particular. El primero de ellos, el partir de los conocimientos base del/la estudiante. Permite llegar a mejores resultados, puesto que al partir de estos conocimientos previos, lo nuevo se vincula eficazmente, prolongando y extendiendo la red de aprendizajes. Las personas a cargo de la educación no deberían pasar por alto esta fase diagnóstica.

En segundo lugar, el desequilibrio y la ruptura cognitiva presentan estupendas oportunidades para desatar procesos de pensamiento que abren la puerta a la integración de conceptos. Incluso provocan que los/las adolescentes enfoquen la atención con gran interés y comenten con sus pares la situación desconocida que enfrentan. La intervención nos permitió observar en vivo la reacomodación del pensamiento a través de expresiones espontáneas, gestos, actitudes corporales y al final, los comentarios presentaban toda una reorganización cognitiva en la sesión y a lo largo de todo el taller.

En tercer lugar, el factor social en el aprendizaje explica el cómo se encuentran planteados ciertos conceptos. Rescatar este aspecto y dinamizarlo en el grupo como referente de lo que sabemos y de cómo actuamos y decidimos, permite al/la adolescente comprender la fuente y reconfigurar los aprendizajes nuevos, volviéndolos significativos al ordenarlos de manera personal y aplicarlos a la vida cotidiana según las propias necesidades.

Tomando en cuenta los resultados arriba expuestos y dando respuesta a la pregunta de investigación, podemos decir que los atributos de la competencia *Se autodetermina y cuida de sí* y su intencionado desarrollo en el aula, son elementos más que adecuados para ser trabajados de la mano con el modelo de Educación Sexual y juntos, atributos y contenidos, permiten que los y las jóvenes sean capaces de habilidades críticas y reflexivas trascendentales para la vida, convirtiéndoles en seres autónomos, aptos para la vida, con actitudes proactivas y conductas saludables y beneficiosas para ellos y mismos y para la sociedad. Desarrolladas estas habilidades, estructuras de pensamiento y actitudinales, suponemos que los y las adolescentes cuentan ahora no sólo conocimientos técnicos en sexualidad, sino con una amplitud de herramientas cognitivas, emocionales, psicológicas y conductuales que les permitirán tomar en cuenta el panorama de la vida en general, tomando decisiones con base en el análisis y anticipando los resultados de sus acciones, inclinándose a la salud y al bienestar en todas las áreas de su vida. Esto es el desarrollo de las competencias.

Concluimos también que el constructivismo es un modelo educativo sólido y presenta excelentes resultados al orientar la construcción de los aprendizajes, permitiendo que sean fruto de elaboraciones personales y significativas. La barra guía que nos brindó esta propuesta teórica, nos dio la oportunidad de estar pendientes de favorecer que los y las estudiantes movilizaran cogniciones, asimilando y aplicando los nuevos conocimientos y volviéndolos significativos en cada etapa del proceso.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados de nuestra investigación, podemos sugerir algunos puntos como rescatables para aplicarse en Educación Media Superior, no sólo en temas relacionados en sexualidad, sino en cada uno de los contenidos académicos.

- Retomar el Marco en Competencias al elaborar las planeaciones educativas, centrándose en el desarrollo de los atributos como guías para las actividades
- Consolidar las estrategias constructivistas en el aula, dando espacio a que los y las estudiantes generadores de su propio conocimiento
- Aplicar los valores que promueve la Educación Integral de la Sexualidad y trabajarlos en conjunción con el Marco de Competencias
- Hacer del conocimiento de los y las estudiantes, las competencias que se pretenden desarrollar con cada plan y programa de estudio. Al involucrarles abiertamente en el fomento de las competencias, se hacen conscientes de ellas y pueden colaborar en su creación, entendiendo claramente el beneficio de las mismas en la vida cotidiana.
- Dar a conocer a los docentes de la institución los resultados del apartado cualitativo y estimular a los y las docentes a poner atención en las conductas y expresiones espontáneas de sus estudiantes, valorando las mismas como parte de los procesos cognoscitivos de asimilación y acomodación de conocimientos nuevos y formación de actitudes.

- A nivel institucional, reconfigurar las planeaciones de las clases haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias, independientemente de la asignatura, consolidando el desarrollo transversal de las mismas.
- Difundir los resultados en instituciones de salud, asesorando sobre los beneficios de trabajar la sexualidad desde las competencias e incluyendo sus contenidos en los programas de esta rama institucional.
- Estimular a otras instancias a desarrollar investigación en el tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gil, J.A., Mayén, B. (2000, 2 de noviembre). Libros para la reflexión y el diálogo. Letra S. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2000/11/03/ls-sep.html>
- Allport, G. (1985). Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez de la Cruz, C. (2010). Comunicación y sexualidad. Revista electrónica. Enfermería global, N°19. Junio.
- Anderson., J-R., Reder, L., Simon, H. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. Estudios públicos, N° 81. pp. 89 – 128.
- Arana, I. (2001). Las prácticas pedagógicas de maestros y maestras del Distrito Capital. Una mirada a los roles de género. Revista Nómadas. Departamento de Investigaciones de la U. Central. Abril No. 14 Bogotá.
- Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M., (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Universidad Pedagógica Experimental. Libertador Venezuela. Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, pp. 76-92.
- Arteaga, B. (2002). A gritos y sombreros. Historia de los debates sobre educación sexual en México. 1906-1946. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología. (1999) Declaración 13 Congreso Mundial de Sexología. Valencia, España: WAS.
- Ausubel, D. (2005). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. (3ª edición). España: Book Print.
- Ausubel, D. (sin fecha). Teoría del aprendizaje significativo. http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid.
- Blanco, C., Cabrera, A., Gaete, T., Pinilla, J.P., (2010). La evolución del constructivismo (desde una perspectiva constructivista). Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales Santiago de Chile. N°23, septiembre, pp. 43-54.

- Bolaños S., A. (2008, 6 de agosto). Ebrard se declara listo a defender contenido de libro sobre sexualidad. La Jornada <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/06/index.php?section=capital&article=038n1cap>
- Bonilla, E. (2014). Antología del Seminario Docencia Universitaria de la Maestría en Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras. México: BUAP.
-
- Campero C., L. (2013). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: evidencias y propuestas. Gaceta Médica de México. N°149, pp. 299-307.
- Carretero., M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? México: Progreso. 1997. pp. 39-71.
- CEDAW. (2010). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Sistema de Naciones Unidas de Panamá.
- Chadwick, C. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. Revista Latinoamericana de Psicología. Fundación Universitaria. Konrad Lorenz, Colombia. Vol. 31, N°3, pp. 463 – 475.
- Chirolla, G. (2007). Reseña de Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí de Humberto Cubides. Cipagauta, Normalos. Universidad Dentrál. Colombia.N°26, pp. 241 – 243,
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar.
- Clares M., P., Echeverría S., B. (2009). Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica: España. Vol. 27, N°1, pp. 125-147.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de psicología. Facultad de psicología Universidad de Barcelona. N°69, pp. 153 – 78.
- Collignon, M. ((2004). Tejidos sobre sexualidad juvenil. Revista Electrónica Sinéctica, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente de México. N°23, agosto – enero, pp. 43 – 50.
- Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Marco de referencia Europeo. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.

- Consejo Estatal de Población. (2013). El embarazo en la adolescencia. La importancia del fortalecimiento de los programas de educación integral sexualidad. México: COESPO.
- Consejo Europeo (2001). Conclusiones de la Presidencia. Gotemburgo 15 y 16 de Junio.
- Consejo Europeo (2002). Conclusiones de la Presidencia. Barcelona. 15 y 16 de marzo.
- Consejo Nacional de Población (2000). Cuadernos de salud reproductiva, México, D. F., México: CONAPO.
- Consejo Nacional de Población. (2001). La población de México en el nuevo siglo. México: CONAPO.
- Consejo Nacional de Población (2002). El cambio epidemiológico reciente en la situación demográfica de México, México.
- Consejo Nacional de Población. (2003). Prontuario Demográfico de México. México: CONAPO.
- Consejo Nacional de Población. (2006) Programa Nacional de Población. México: CONAPO.
- Consejo Nacional de Población. (2010) La situación actual de los jóvenes en México. Serie de Documentos Técnicos. Primera edición. México: CONAPO.
- Consejo Nacional de Población. (2010). Diagnóstico Mundial de la Juventud. México: CONAPO.
- Consejo Nacional de Población. (2010). Diagnóstico mundial de la juventud. México: CONAPO.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917; Texto Vigente; Última reforma publicada DOF 13-10-2011.
- Cuevas, L., Rocha, V., Caso, R. (2009). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. AAPAUNAM, Academia, Ciencias y Cultura. Vol 1, pp. 5 – 8. <http://www.mediagraphic.com/aapaunam>

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo Número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ertmer, P., Newby T. (1993). Conductismo, cognitvismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), pp. 50-72.
- Fierro Bardají, A. (2000). El cuidado de sí mismo y la personalidad sana. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. España. Vol 20, N°76, pp. 35 – 47, España.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2010). Salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes. UNFPA. http://www.unfpa.org.mx/ssr_adolescentes.php
- Foucault, M. (1999), La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Obras esenciales vol. III*, Barcelona, Paidós.p. 396.
- Fuentes. M. L. (2014, 07 de mayo). Embarazo adolescente: fenómeno expansivo. *México Social*. Excélsior. <http://mexicosocial.org/index.php/mexico-social-en-excelsior/item/260-embarazo-adolescente-fen%C3%B3meno-expansivo.html>.
- García Duarte, N. (2009). Momentos clave de la Educación Sexual en México. [Audio]. Universidad Pedagógica Nacional (Productor) México: Sónica Audio.
- García, C. (2009, 09 de octubre). Quemán de libro oficial de biología en Guanajuato. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2009/10/05/estados/032n1est>
- Gobierno del Estado de Puebla. Programa Educativo Poblano (1993-1999). México.
- Gobierno Federal. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario oficial de la Federación*. Martes 19 de mayo. México.

- Gobierno Federal. (1995–2000). Programa de Desarrollo Educativo Federal. México.
- Gobierno Federal. (2008). Declaración Ministerial: Prevenir con Educación. México.
- Gobierno Federal. (2010). Diagnóstico Mundial de la Juventud. México: CONAPO
- Gobierno Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. México.
- Gobierno Federal. (2013). Estrategia Nacional para la prevención del embarazo en adolescentes. México.
- Gordillo, A. (2002). La función integradora y expresiva de la sexualidad en Merleau-Ponty. Revista de filosofía. Español, N°25, pp.101 – 111.
- Gran Álvarez, M. (2006). La salud sexual y reproductiva. Revista Cubana de Salud Pública. Sociedad Cubana de Administración de Salud. Cuba. Vol. 32, N°1, enero-marzo pp. 1-2.
- Greene, M., Razekh, Z. (2002). Políticas de salud sexual y reproductiva para un mundo joven. Washington: Population Action international.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. (1991). Metodología de la Investigación. México: Mc GrawHill.
- Hernández, P. (2008). Embarazo precoz, problema de salud pública. España: UNICEF.
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (2012, 13 de julio). Embarazo y adolescencia, combinación que conlleva complicaciones de salud. Comunicado, Coordinación de Comunicación Social. N°076.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (2009). Encuesta nacional de la dinámica demográfica. México: CONAPO
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2010). Principales resultados del censo de Población y Vivienda. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía y Estadística. (2013). Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa, 2013. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Salud Pública, (2012). Encuesta Nacional de Salud y nutrición. México.

- International Planned Parenthood Federation. (2006). Derechos Sexuales: una Declaración de IPPF. United Kingdom: IPPF
- IX Conferencia Internacional Americana. (1948). Declaración americana de los derechos y deberes del hombre. Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana. Bogotá, Colombia.
- Kilpatrick, (1995). Educación matemática. México: Grupo Editorial Iberoamérica
- Larios Osorio, V. (1998). Constructivismo en tres patadas. Revista Gaceta COBAQ. . México: Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro. Año XV, N°132, marzo-abril pp.10-13
 - Ley General de Salud. Última reforma publicada DOF 19-06-2007. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
 - Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Última reforma publicada DOF 19-08-2010. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
 - Ley de asociaciones religiosas y culto. Última reforma 25-05-2011. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
 - Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Última reforma publicada DOF 20-03-2014. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
 - Ley General de Población. Última reforma publicada en DOF (19-05-2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
 - Ley General de Educación. Última reforma publicada DOF 20-04-2015. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.
 - Martínez, A., Meneses, A. (2009). Vacío institucional y construcción mediática de la sexualidad adolescente en Canadá y Chile: el imaginario del riesgo. Papers. Canadá. N°93. pp. 127 – 142.
 - Maslow, A. (1968). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós
 - Matías C, G. (2005). La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. El modelo económico de la UE. Enero-Febrero. N° 820. 169-193.

- Mayén, B. (2004). Un acercamiento al embarazo en la adolescencia: de la visión médica a los estudios de género. México: Afluentes.
- Mayer, R. E. (1992). Guiding students' processing of scientific information in text., Promoting academic competence and literacy in school. Nueva York: Academic Press. (pp. 243-258).
- Menkes. C., Suárez. L. (2003), Sexualidad y embarazo adolescente en México. Universidad Nacional Autónoma de México. Papeles de población N°35 CIEAP/UAEM. enero/marzo 2003. pp. 233 263.
- MEXFAM. (1995) La nueva cultura de la salud sexual. México: Fundación Mexicana para la Planeación Familiar.
- Miranda Martín, M.A. (2008). Orientación general para educadores de la enseñanza media superior, sobre sexualidad en la adolescencia. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Diciembre. www.eumed.net/rev/cccss/02/mamm.htm
- Montes Sosa. G., Hartog, G. (2005). El amor y la sexualidad en los tiempos de preparatoria. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Muñoz, N. (2009). Reflexión sobre el cuidado de sí como categoría de análisis en salud. Salud colectiva. Universidad Nacional de Lemus, Argentina. Vol 5, N°3, sept – dic, pp. 391 – 401, N° 257, pág. 78-84.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos de los niños. Capítulo 7. Compilación de Instrumentos Internacionales sobre Protección de las Persona aplicables en México. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Naciones Unidas. (1994) Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre. Nueva York.
- Naciones Unidas. (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. Nueva York.
- Naciones Unidas. (1996). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Nueva York.

- Naciones Unidas. (1996). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York.
- Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. Nueva York.
- Navarro, E., Baberá, E., Reig., A. (2003). Diferencia de género en motivación sexual. *Psicothema*. Universidad de Oviedo, España. Vol. 15, N°3, pp. 395 – 400.
- Norma Oficial Mexicana, NOM 005-SSA2-1993, De los Servicios de Planificación Familiar. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el lunes 7 de julio de 1986.
- Notimex, (02 de julio de 2008). La Educación Sexual debe iniciar desde preescolar: UNESCO. El Universal. <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/519512.html>
- NTR. (2013, 12 de julio). SSA capacita a docentes en educación sexual para prevenir embarazos. NTR: Periodismo crítico. <http://ntrzacatecas.com/2013/07/12/ssa-capacita-a-docentes-en-educacion-sexual-para-prevenir-embarazos/>.
- Núñez-Urquiza, R.M. (2003). Embarazo no deseado en adolescentes, y utilización de métodos anticonceptivos posparto. *Salud pública de México*. vol.45, suplemento 1.
- Olivares A., E. (2006. 21 de agosto). Demanda más educación sexual 65% de jóvenes de nivel medio superior. La Jornada. <http://www.jornada.unam.mx/2006/08/21/index.php?section=sociedad&article=049n2soc>
- Olivares E., A. (2007). Competencias para un mundo cognoscente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Universidad de Zaragoza. Vol. 21, N°2-3, 2007, pp. 137-148.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de estudios sociales*. N°19, diciembre, 7-12.
- Ordóñez, C.L. (2006) Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud*. Universidad del Rosario. Colombia. vol. 4, pp. 14-23.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III). Nueva York.

- Organización de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Nueva York: Naciones Unidas
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Educación Sexual Integral. Derecho humano y contribución a la Educación Integral. (1ª edición). Perú: Lance Gráfico S.A.C.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Estrategia de Salud Reproductiva para acelerar el avance hacia la consecución de los objetivos y las metas internacionales de desarrollo. Ginebra: Banco Mundial de Investigaciones.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Salud de los adolescentes. http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Organización Panamericana de la Salud. (2009) Salud Sexual para el Milenio, Documento Técnico. Washington: Biblioteca Sede OPS.
- Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F. (2005). Culpabilidad sexual en adolescentes: estudio de algunos factores relacionados. Anales de Psicología Universidad de Nuncia, España. Vol. 21, N°2, pp. 268 – 275.
- Perrenoud, P. (2000). Construir competencias. Universidad de Ginebra. pp. 19 - 31.
- Perreanuod, P. (2002). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria. Monografía II.
- Piaget. J. (1991). Seis estudios de Psicología. (1ª Edición). España: Labor.
- Pick, S. (2006). Conducta sexual protegida en adolescentes mexicanos. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology . Vol. 40, N°3 pp. 333-340
- Ponce, M. (2010). Vigotsky para educadores. (1ª edición). México: Ediciones Letec..
- Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ed. Morata.
- Rico, B., y Gómez-Jauregui, J. (2011). Organizaciones civiles y gobierno: colaboración en programas de salud sexual y reproductiva de jóvenes. México: Afluentes.

- Rodríguez V., H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social Bogotá, Colombia*. Volumen II, No. 1 Enero – Junio
- Rodríguez, G. (2000). *Sexualidad y Salud Reproductiva de jóvenes: experiencias de intervención de las ONG mexicanas*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Rodríguez, G. (2004). *Sexualidad en el marco de las competencias de Formación Cívica y Ética*. México: Afluentes.
- Rodríguez, G., Mayén, B. (2004). *Marco internacional de los Derechos Sexuales de los Adolescentes*. México: Afluentes A. C.
- Rodríguez, Y., Oliva, J., Gil Hernández, A. (2007). La sexualidad en los adolescentes: algunas consideraciones. *Archivo Médico de Camagüey*. N°11
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona. Kairos.
- Rosales-Silva, G., Irigoyen-Coria, A. (2013). Embarazo en adolescentes: problema de salud pública y prioridad para el médico familiar. *ATEN FAM*. 20(4)
- Rubio. E. (2002). Sobre la sexualidad humana: los 4 holones de la sexualidad. Taller Educación Integral de la Sexualidad en la Escuela para
- Santos – Iglesia, P., Sierra, J.C. (2010). El papel de la asertividad sexual en la sexualidad humana: una revisión sistemática. *International Journal of Clinical and Healthy Psychology*, Asociación Española de Psicología conductual. España. Vol. 10, N°3, pp. 553 – 577.
- Sáenz, A. (2009). ¿Cómo piensan y viven los adolescentes su sexualidad? Resumen de una memoria de investigación. *Cuadernos de trabajo social* Vol. 22, pp. 277 – 296.
- Sebastián., J.M. (1989). El constructivismo: un marco teórico problemáticos. *Revista enseñanza de las Ciencias*. Departamento de Física. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. 7(2). pp. 158 – 161.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Proyecto Centro Escolar Comunitario del Sur*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México.

- Secretaría de Educación Pública. (2008) Programa de Formación de Formadores en Educación Sexual en la Escuela y Género en Educación. <http://www.dgespe.sep.gob.mx/esege>.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Las competencias en la Educación Media Superior. Dirección General de Telebachillerato. México: Departamento Técnico Pedagógico.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Segunda Encuesta Nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en las Escuelas de Educación media Superior. México.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Embarazo Adolescente y madres jóvenes en México. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). SEP, CONAPO y UNFPA se unen para impulsar acciones y prevenir embarazos entre adolescentes en bachillerato http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sep_conapo_unfpa_se_unen_para_impulsar_acciones_y_prevenir_embarazos_entre_adolescentes_bachillerato
- Secretaría de Salud (2002). La salud sexual y reproductiva en la adolescencia: un derecho a conquistar. México: SS.
- Serano, J.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de California, México. Vol. 13, N°1, 2011, pp. 1- 27.
- Serrano G., J.M., Pons P., R.M., (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. Vol. 13, N°1, pp. 1-27.

Síntesis.

- Sterna, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. Papeles de población, enero-marzo, N°039, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 129 – 158.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior. México: SEP.

- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana SSP (2011). *Deserción Escolar y Conductas de Riesgo en Adolescentes*. México.
- Szasz, I. (1998). *Sexualidad y género: algunas experiencias de investigación en México*. México: El Colegio de México.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. pp. 1 – 16.
- Trillo M., V, Loreto Q., N, Figueroa V., C. (2013). Embarazo en adolescentes: problema de salud pública o de intervención social. *Revista CULCyT*. Enero-Abril. México. Año 10, No 49: Especial No 1, pp. 51 a 59.
- Tuñón, P., Eroza, E. (2001). Género y sexualidad en la adolescencia. La búsqueda de un conocimiento huidizo. *Estudios sociológicos XIX*. N 55.
- Vargas, E. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista colombiana de psicología*. Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. N°11, pp. 115 – 134.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Biblioteca de Bolsillo.
- Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista educación y Desarrollo Social*. Bogotá DC, Colombia, Volumen II, N°1, enero – junio. pp. 71 – 89.

ANEXOS

CLASE 1

TÍTULO DEL TALLER	Competencias y sexualidad en la adolescencia
--------------------------	--

OBJETIVO DE LA SESIÓN	Consolida los conceptos “Sexualidad”, “Cuerpo”, Autoestima” y “Emociones”, analizando los elementos que los conforman y la manera en que se conjugan en la vida cotidiana, desarrollando saberes, habilidades y actitudes renovadas dirigidas al autocuidado y la salud en general.
------------------------------	---

Duración de la clase: 200 minutos

TEMA	SUBTEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Conceptos	1. Sexualidad	Define el concepto “Sexualidad”, identificando los elementos que la conforman para desarrollar actitudes y conductas dirigidas a la salud en general en la práctica cotidiana.
	2. Mi cuerpo	Analiza el valor de la entidad corporal, revisando las diversas funciones del cuerpo humano y las acciones de autocuidado para lograr un estado de bienestar a lo largo de la vida.
	3. Autoestima	Describe el concepto “Autoestima” y las acciones diarias que derivan en perjuicio o beneficio de la misma, estableciendo compromisos de actividades saludables para mejorar la toma de decisiones en el día a día.
	4. Emociones	Identifica las emociones humanas básicas y comprende como el manejo inadecuado de las mismas conduce a un estado alterado de la salud física y psicológica, analizando las propias debilidades y fortalezas para enriquecer el autoconocimiento y el cuidado de sí.

	GENÉRICA	ATRIBUTOS
COMPETENCIA Se autodetermina y cuida de sí.	1. Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	1. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. 2. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de información (conoce) • Comprensión (comprende) • Análisis 	
Nivel de dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del tema (autorregulación cognitiva) • Dominio del lenguaje (comunicación) • Razonamiento por análisis (pensamiento crítico) 	

SABERES	Conocimientos:
	Identifica y diferencia los elementos que conforman cada uno de los conceptos para cimentar en el conocimiento las futuras acciones de autocuidado y salud en la vida diaria.
	Habilidades
	Analiza las acciones que impactan de manera negativa la salud y desarrolla propuestas personales para modificarlas, convirtiéndolas en acciones favorables para un sano desarrollo cognitivo, físico, emocional y social.
	Actitudes
	Valora la toma de decisiones diaria como una oportunidad para generar estados de salud que provoquen bienestar en todos los aspectos de la vida humana.

1.1 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	Conceptos.	OBJETIVO
SUBTEMA	Sexualidad	Define el concepto “Sexualidad”, identificando los elementos que la conforman para desarrollar actitudes y conductas dirigidas a la salud en general en la práctica cotidiana.
DURACIÓN	40 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de sexualidad (de acuerdo al modelo de los 4 holones de Eusebio Rubio). • Factores culturales, familiares y personales que construyen el concepto propio de la sexualidad.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso. • Establecer por consenso las normas de convivencia en el grupo y logística del curso.
Planeación	10 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas ¿cómo defino el concepto “sexualidad”? (rescatando ideas por escrito en pizarrón).
Desarrollo	10 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Explorar y anotar en un cuadro de varias entradas ¿de dónde obtuve esta información? ¿qué me dijeron? ¿dónde lo aprendí? (identificar fuentes).
Socialización y cierre	5 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Cerrar con un la lectura de un concepto científico del término, integrando los elementos de la experiencia de los participantes. • Anotar el concepto en portafolio personal.

1.1.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Sexualidad
OBJETIVO	Define el concepto “Sexualidad”, identificando los elementos que la conforman para desarrollar actitudes y conductas dirigidas a la salud en general en la práctica cotidiana.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
<p>* Como primer momento, presentaré los contenidos del curso, así como la logística del mismo.</p> <p>* Ahora, quiero que con la colaboración de todo el grupo, desarrollemos un conjunto de normas y reglas de manera interna, encaminadas a la convivencia cordial y respetuosa a lo largo de las seis sesiones de nuestro taller.</p>	<p>* Vamos a revisar el concepto “Sexualidad”. Me gustaría que cada uno/una, mencionara de manera breve, qué entienden por este término. Iremos rescatando las ideas principales en el pizarrón para analizar si se parecen en algo o difieren</p>
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* Es importante entender de dónde obtuvimos los conceptos y significados que para cada uno/una tiene la sexualidad. En un cuadro iremos separando por columnas, las fuentes de las que han obtenido la información y descubriremos en qué se parecen los discursos de cada una de las fuentes como vayan surgiendo. Algunas veces escuchamos información acertada y otras veces, sólo mitos o prejuicios.</p>	<p>* Hemos revisado lo que nos han dicho las diferentes fuentes (familia, religión, sociedad, medios, internet, amistades). Ahora leeremos un concepto científico de “Sexualidad” y contrastaremos el contenido, revisando qué ideas son sólo mitos y qué información es válida científicamente.</p> <p>* Para finalizar, anotarás en una hoja el concepto científico de Sexualidad para conservarlo en tu portafolio personal y podrás consultarlo las veces que lo desees o necesites.</p>

1.2 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 2)

TEMA	Conceptos.	OBJETIVO
SUBTEMA	Mi cuerpo.	Analiza el valor de la entidad corporal, revisando las diversas funciones del cuerpo humano y las acciones de autocuidado para lograr un estado de bienestar a lo largo de la vida.
DURACIÓN	50 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de cuerpo en la cultura • Función del cuerpo en la vida cotidiana • El cuerpo y el cuidado del mismo

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio a ojos cerrados “Visualizo mi cuerpo”.
PLANEACIÓN	10 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Llenar por escrito el ejercicio “Lo que dice la cultura de mi cuerpo”* y compartir en grupo.
DESARROLLO	25 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y debatir en grupo: ¿para qué sirve mi cuerpo? ¿qué utilidad puedo darle? ¿cómo puedo cuidarlo? • Cerrar con ejercicio de trabajo corporal.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	10 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un dibujo de mi cuerpo expresando respeto y autocuidado (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 9 y 10 del manual “La corriente de la vida”)	

1.2.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 2)

SUBTEMA	Mi cuerpo
OBJETIVO	Analiza el valor de la entidad corporal, revisando las diversas funciones del cuerpo humano y las acciones de autocuidado para lograr un estado de bienestar a lo largo de la vida.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Voy a pedirte que cierres los ojos y te dejes llevar por la música. A continuación, imaginarás que ves tu cuerpo en un espejo, reconociéndolo todo y valorando la importancia que tiene en tus actividades diarias.	* Vamos a responder el formato que te entregaré, en el que analizaremos qué dice la cultura sobre el cuerpo de las personas, cómo lo concibe y cómo lo tratan.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* Analizaremos los factores que descubriste por medio del ejercicio escrito: los conceptos que aporta la cultura sobre el cuerpo, ¿incluyen amor y respeto al mismo?, ¿somos educados para respetar la salud y decidir sanamente sobre él o somos empujados por una cultura de consumo que nos invita a hacer cosas que lo dañan?, ¿cómo utilizo mi cuerpo?, ¿practico hábitos de alimentación, sueño y ejercicio que favorezcan mi salud?, ¿tomo decisiones sanas en mi vida sexual?, ¿cómo puedo gozar de mi cuerpo y cuidar al mismo tiempo de su salud?, ¿cómo aprovecho el que ahora soy joven y sano/a?, ¿he pensado en el futuro de mi salud?</p> <p>* A continuación, haremos un ejercicio corporal en el cual disfrutaremos de la libertad de movernos, de actuar y de sentir, utilizando nuestro cuerpo y valorándolo como el vehículo más importante del que disponemos.</p>	* Para finalizar el tema, elaborarás un dibujo de ti mismo en el que expreses el afecto y valor que le das a tu cuerpo, pensando en las acciones de todos los días que puedes llevar a cabo para cuidarlo y mantenerlo en óptimas condiciones. Este trabajo se integrará a tu portafolio.

1.3 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 3)

TEMA	Conceptos.	OBJETIVO
SUBTEMA	Autoestima.	Describe el concepto “Autoestima” y las acciones diarias que derivan en perjuicio o beneficio de la misma, estableciendo compromisos de actividades saludables para mejorar la toma de decisiones en el día a día.
DURACIÓN	50 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto “Autoestima” • Acciones que dañan o fortalecen la autoestima • La autoestima es una construcción de todos los días

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	10 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Definir en grupo ¿qué es autoestima?, ¿cómo sabes cuando alguien tiene una autoestima saludable?
PLANEACIÓN	10 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Responder por escrito ejercicio individual de autoconocimiento. *
DESARROLLO	20 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Analizar en grupo los sucesos que fortalecen la autoestima, cuáles la dañan, cómo podemos elevarla, de qué manera se relaciona con la sexualidad y el autocuidado.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	10 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Por turnos, cada participante escribirá en una hoja un compromiso personal de alguna acción dirigida a construir cotidianamente una autoestima saludable, la pegará en la pared y la leerá en voz alta frente al grupo (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 10 del texto “Sexualidad y salud humana”)	

1.3.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 3)

SUBTEMA	Autoestima
OBJETIVO	Describe el concepto “Autoestima” y las acciones diarias que derivan en perjuicio o beneficio de la misma, estableciendo compromisos de actividades saludables para mejorar la toma de decisiones en el día a día.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Vamos a escuchar a cada miembro del grupo, aportando lo que para cada quién significa la palabra “autoestima”	* Por escrito, analizaremos nuestras maneras particulares de fortalecer la autoestima e identificaremos qué acciones realizamos día a día para enriquecerla o disminuirla.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Comentemos en grupo ¿qué acciones crees que fortalecen la autoestima?, ¿cómo la dañamos?, ¿crees que la autoestima puede mejorar a lo largo de la vida?, ¿a través de qué situaciones aprendemos a conocernos, a respetarnos y a amarnos?, ¿puedes hacer algo en el día a día para sentirte más importante y valioso?, ¿cómo puedes mejorar el concepto de ti mismo/a? (se concentrarán las respuestas en un cuadro en el pizarrón, separando factores perjudiciales y factores saludables)	* Ahora que hemos revisado a fondo las acciones que dañan o benefician la autoestima, te pido que hagas una reflexión personal y en silencio, revisando qué acciones cometes con frecuencia y que vayan en contra de tu autoestima sana. Piensa en un compromiso personal, que enuncie una acción diaria y que estés dispuesta/o a convertirla en un hábito saludable para tu vida. * A continuación, compartirás tu compromiso ante el grupo, pero principalmente, te comprometerás contigo mismo a cumplir con esta acción elegida por ti y clase a clase, comentaremos los avances que vas teniendo con esta propuesta, cómo te sientes al hacerlo y qué efectos positivos tiene sobre tu vida.

1.4. SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 4)

TEMA	Conceptos.	OBJETIVO
SUBTEMA	Emociones	Identifica las emociones humanas básicas y comprende que el manejo inadecuado de las mismas conduce a un estado alterado de la salud física y psicológica, analizando las propias debilidades y fortalezas para enriquecer el autoconocimiento y el cuidado de sí.
DURACIÓN	70 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Emociones humanas básicas • Manejo inadecuado de emociones y los daños que ocasiona a la salud • Las emociones y el autocuidado

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Responder a la pregunta ¿cuáles son las emociones que predominan en la adolescencia? Cada participante actuará una emoción con mímica y el grupo adivinará la emoción, analizando qué situaciones las provocan en cada caso.
PLANEACIÓN	25 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Cada participante tendrá un globo sin inflar, expresará una emoción que haya experimentado y que lastime la autoestima y dará un soplo al globo, inflándolo paulatinamente. Se analizará cómo cada emoción mal manejada genera tensión. • Desinflarán el globo por turnos, exponiendo posibles alternativas de solución a las emociones negativas que plantearon en el paso anterior.
DESARROLLO	10 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • En plenaria, comentar cómo las emociones mal manejadas afectan la salud emocional y física o cómo pueden orillarnos a una toma de decisiones que perjudique nuestra autoestima y bienestar.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	15 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Cierre de la sesión, en la que cada integrante anotará en una hoja tres palabras que resuman los conocimientos y reflexiones de la sesión, identificando con claridad los aprendizajes (portafolio).
OBSERVACIONES		

1.4.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 4)

SUBTEMA	Emociones
OBJETIVO	Identifica las emociones humanas básicas y comprende como el manejo inadecuado de las mismas conduce a un estado alterado de la salud física y psicológica, analizando las propias debilidades y fortalezas para enriquecer el autoconocimiento y el cuidado de sí.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
<p>* Para dar inicio a la clase, cada uno/a de ustedes, pensará en una emoción y la actuará al grupo sin hablar, haciendo uso de la mímica.</p>	<p>* Repartiré un globo sin inflar a cada quién. Por turnos, expresaremos una emoción negativa e iremos inflando el globo con cada participación.</p> <p>* ¿De qué se dieron cuenta con este ejercicio? Habrán notado que a cada momento, el globo se hace grande y se vuelve tenso, al grado de reventar. Lo mismo ocurre con las personas que al no saber canalizar las emociones negativas, acumulan tensión explotando en cualquier momento, lo que nos lleva a hacer o decir cosas que no queremos o a tomar decisiones impulsivas que más tarde nos generan conflictos o problemas en vez de soluciones, además de dañar nuestra salud en general.</p> <p>* Ahora, desinflaremos los globos, proponiendo soluciones y formas sanas de expresarnos, disminuyendo la tensión y resolviendo los conflictos al mismo tiempo</p>
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* ¿Qué aprendiste de este ejercicio?, ¿cómo te sientes ahora que te das cuenta que el enojo, la ira, la tristeza, el miedo mal manejados pueden provocar daños en la salud?, ¿cómo te sientes ahora que descubriste que puedes manejar tus emociones y no que ellas te manejen a ti?</p>	<p>* Para finalizar esta sesión del taller, anotarás en una hoja tres palabras que resuman lo que has aprendido hoy y para qué te servirá en la vida diaria. Cada sesión finalizaremos con el ejercicio y lo iremos guardando en tu portafolio.</p>

CLASE 2

TÍTULO DEL TALLER	Competencias y sexualidad en la adolescencia
--------------------------	--

OBJETIVO DE LA SESIÓN	Identifica y analiza los holones “Género” y “Erotismo” comprendiendo su papel en la construcción de la sexualidad y en el desarrollo de una vida saludable, para evolucionar en nuevas conductas y actitudes hacia la sexualidad propia.
------------------------------	--

Duración de la clase: 200 minutos

TEMA	SUBTEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
2 Holones de la Sexualidad	1. Género	Analiza las diferencias culturales que dan lugar a la construcción social de los géneros para comprender cómo estos modelos predeterminados afectan negativamente la salud sexual.
	2. Erotismo	Identifica las diversas expresiones del erotismo en la vida adolescente y descubre el placer como un elemento fundamental del bienestar y la vida saludable.

	GENÉRICA	ATRIBUTOS
	COMPETENCIA Se autodetermina y cuida de sí.	1. Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> Análisis 	
Nivel de dominio	<ul style="list-style-type: none"> Razonamiento por análisis (pensamiento crítico) 	

SABERES	Conocimientos:
	Reconoce dos de los cuatro holones de la sexualidad examinando cómo funcionan en la misma, para reforzar el concepto “Sexualidad”.
	Habilidades
	Analiza el factor cultura como un elemento indisociable de la vida humana para diferenciar los aprendizajes que se transforman en conductas sanas o perjudiciales.
	Actitudes
	Aprecia el placer como una fuente de bienestar humana, para ejercerlo en la propia vida de una manera consciente y responsable.

2.1 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	2 Holones de la Sexualidad	OBJETIVO
SUBTEMA	Género	Analiza las diferencias culturales que dan lugar a la construcción social de los géneros y cómo estos modelos predeterminados afectan negativamente la salud sexual.
DURACIÓN	100 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN

- Modelos y estereotipos de género
- Influencia de los estereotipos de género en la sexualidad.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en plenaria el ejercicio “Pensando en modelos” * analizando los estereotipos de género.
PLANEACIÓN	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Responder individualmente el ejercicio “Siento, pienso y quiero” ** y compartir las respuestas con el grupo.
DESARROLLO	45 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto “El ombligo de Lucía”*** y analizar la influencia de los factores culturales de género en la conducta sexual. • Analizar los motivos por que la sexualidad es diferente en hombres que en mujeres.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	15 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un cuadro de doble entrada de manera individual, en el que plasmen cuales son los derechos que deben tener hombres y mujeres.
OBSERVACIONES	* (p. 14 del texto “La corriente de la vida”) ** (p. 51 del manual “¿Esto es cosa de hombres o de mujeres?”) *** (p. 15 del texto “La corriente de la vida”)	

2.1.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Género
OBJETIVO	Analiza las diferencias culturales que dan lugar a la construcción social de los géneros y cómo estos modelos predeterminados afectan negativamente la salud sexual.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* A continuación, responderemos a las preguntas del ejercicio “Pensando en modelos” para identificar las enseñanzas de la cultura sobre las conductas y vivencias aceptadas, rechazadas u obligadas para cada género.	* Siguiendo con la actividad, responderemos de manera individual las preguntas del ejercicio “Siento, pienso y quiero” en el que analizaremos las conductas esperadas en el ejercicio sexual para cada género.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Ahora, leeré en voz alta el texto “El ombligo de Lucía”. Pongan atención, puesto que analizaremos el caso al terminar la lectura. * ¿Qué piensan del caso de Lucía?, ¿por qué ella se comportaba de manera diferente?, ¿fue por lo que le pasó a su ombligo?, ¿qué factores influyeron para que la historia fuera así?, ¿es incorrecto que las mujeres sean fuertes e independientes?, ¿es incorrecto que los hombres expresen sus emociones y tengan miedo?, ¿cómo afectan los estereotipos de género en tu vida?, ¿cómo afectan los estereotipos a la vida sexual de las personas?	* Para finalizar lo que has aprendido hoy, elaborarás un cuadro en el que expongas los derechos que deben tener hombres y mujeres y señala si estos deben ser diferentes y por qué.

2.2 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 2)

TEMA	2 Holones de la Sexualidad	OBJETIVO
SUBTEMA	Erotismo	Identificar las diversas expresiones del erotismo en la vida adolescente y descubrir el placer como un elemento fundamental del bienestar y la vida saludable.
DURACIÓN	100 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN

- El placer en la vida y la salud
- Posibilidades eróticas en la adolescencia

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
Inicio	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de estimulación de los sentidos a ojos cerrados.
Planeación	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Verbalizar las sensaciones en plenaria y compartir las situaciones placenteras de la vida cotidiana.
Desarrollo	30 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Exponer el concepto de erotismo y los diferentes tipos de placer, enfatizando el beneficio que aporta a la salud física y mental. • Exponer las diferentes posibilidades en el ejercicio erótico y sexual.
Socialización y cierre	25 min 5 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un diagrama en grupo, exponiendo las ventajas y desventajas de cada una de las diferentes formas del ejercicio erótico. • Cierre de la sesión, en la que cada integrante anotará en una hoja tres palabras que resuman los conocimientos y reflexiones de la sesión, identificando con claridad los aprendizajes (portafolio). (La actividad tiene menor duración puesto que ya conocen la dinámica y no se requiere explicarla de nuevo).
OBSERVACIONES		

2.2.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 2)

SUBTEMA	Erotismo
OBJETIVO	Identificar las diversas expresiones del erotismo en la vida adolescente y descubrir el placer como un elemento fundamental del bienestar y la vida saludable.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
<p>* En este ejercicio, abriremos nuestros sentidos. Con los ojos cerrados, te concentrarás en experimentar las sensaciones que vengan a tu cuerpo (frío calor, texturas), así como olores y sabores y tratarás de identificarlos, disfrutando de cada uno de tus sentidos.</p>	<p>* Vamos a compartir lo que experimentamos en el ejercicio anterior: ¿fue diferente sentir a ojos cerrados?, ¿qué emoción experimentaste?, ¿qué sentiste?, ¿qué piensas y sientes después del ejercicio?</p> <p>* Las sensaciones y el placer son una parte elemental de nuestra vida. El placer no se refiere solamente a lo sexual, incluye todas las capacidades de nuestro cuerpo para sentir. Es importante valorarlo y entender una persona saludable, disfruta de la capacidad de sentir y gozar.</p>
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* También en el aspecto sexual, podemos experimentar muchas formas de placer. No sólo el coito nos da disfrute. Aprendamos de las opciones alternativas al coito para tener un ejercicio de la sexualidad libre, consciente y responsable.</p> <p>* Ahora, hablaremos de las características de la abstinencia, la masturbación y el faje dentro de una relación de pareja.</p>	<p>* Ya que hemos comentado las diferentes alternativas, elaboraremos juntos un diagrama en el que desglosaremos las ventajas y desventajas de cada opción del erotismo que acabamos de revisar, pensando en cuál sería más conveniente para ti en este momento de tu vida.</p> <p>Finalmente, en una hoja escribiremos tres palabras de lo que hayamos aprendido hoy, resaltando lo que fue más significativo para cada quién</p>

CLASE 3

TÍTULO DEL TALLER	Competencias y sexualidad en la adolescencia.
--------------------------	---

OBJETIVO DE LA SESIÓN	Integra los conceptos salud, salud emocional y psicológica, salud sexual y comunicación asertiva, en el panorama de la vida personal, desarrollando habilidades para identificar situaciones de riesgo y situaciones saludables, eligiendo éstas últimas como la opción deseable que les conduce a un estado de salud y bienestar.
------------------------------	--

Duración de la clase: 200 minutos

TEMA	SUBTEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Bienestar y salud en la sexualidad	1. Salud sexual	Reconocer el concepto de salud sexual y las acciones que en la adolescencia deben llevarse a cabo para conseguirla y mantenerla. Anticipa las posibles consecuencias negativas en la salud, ocasionadas por conductas de riesgo y proponer posibles soluciones ante las mismas.
	2. Salud emocional (psicológica)	Interpreta diversas acciones de lo cotidiano identificando rasgos de salud emocional y psicológica en cada una de ellas e infiere las que por beneficio propio debe conservar o desechar.
	3. Comunicación y asertividad	Resume en acciones comunicativas concretas, las posibilidades de expresarse asertivamente en la interacción personal, fomentando la salud en general, incluida la salud sexual.

	GENÉRICA	ATRIBUTOS
COMPETENCIA Se autodetermina y cuida de sí.	1. Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	5. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. 6. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Síntesis 	
Nivel de dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento por análisis (pensamiento crítico) • Razonamiento por síntesis 	

SABERES	Conocimientos:
	Conocer los conceptos de salud, incluyendo los ámbitos emocional y sexual, así como identificar las acciones de la vida cotidiana que nos conducen a un estado óptimo de sanidad.
	Habilidades
	Practicar de manera constante la comunicación asertiva, procurando expresar con claridad y firmeza los mensajes que queremos compartir a los demás, haciendo valer nuestro derecho a ser respetados y a vivir en salud.
	Actitudes
Estimar la salud como un primer valor a fomentar, incluyendo lo biológico, emocional, psicológico y sexual, dirigiendo las acciones diarias a generarla y sostenerla.	

3.1.SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	Bienestar y salud en la sexualidad	OBJETIVO
SUBTEMA	Salud sexual (primera parte)	Reconocer el concepto de salud sexual y las acciones que en la adolescencia deben llevarse a cabo para conseguirla y mantenerla.
DURACIÓN	45 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de salud sexual • La salud sexual adolescente

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Por equipos analizar ¿qué se necesita para tener salud en general y sexual?, ¿por qué los jóvenes no lo aplican?
PLANEACIÓN	10 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Compartir las conclusiones en plenaria.
DESARROLLO	15 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Dar lectura al cuadro de criterios “La salud sexual del adolescente”* y “Sugerencias para reducir los riesgos en la salud” ** • Se entregará una lista en la que marcarán las conductas saludables que practican en la vida diaria (de acuerdo al cuadro) y las que no.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	5 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Comenta las respuestas, propone modificaciones en las conductas que representan riesgos y anota en una hoja los compromisos personales de modificar conductas de riesgo.
OBSERVACIONES	* (p. 45 del texto “Formación para maestras y maestros de educación básica en salud sexual integral”) ** (p.20 del texto “Sexualidad y salud humana”)	

3.1.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Reconocer el concepto de salud sexual y las acciones que en la adolescencia deben llevarse a cabo para conseguirla y mantenerla.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
<p>* Analicen en equipo cuáles creen que son las acciones que toda persona debería practicar para conseguir la salud sexual.</p> <p>* ¿Cuáles consideras que sean las razones por las que los y las jóvenes, sabiendo lo que deben hacer para conseguir y conservar la salud, no lo practican?, ¿son razones sociales, personales, emocionales?, ¿cómo influyen el medio ambiente y los medios para desviar la mirada de los y las adolescentes de la salud?, ¿qué les orilla a cometer prácticas de riesgo?</p>	<p>* Cada equipo compartirá sus conclusiones analizando los factores comunes en los comentarios.</p>
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* Leeré para el grupo los textos “La salud sexual del adolescente” y “Sugerencias para reducir los riesgos en la salud”</p> <p>* Habiendo escuchado el texto anterior, revisarás el siguiente listado de manera personal, revisando con honestidad, cuáles de las conductas sugeridas llevas a cabo o no.</p>	<p>* Ahora que notas cuáles son las debilidades de tu actuar, expón al grupo las modificaciones que te propones hacer en el diario proceder para alejarte de las conductas de riesgo. Lo anotarás en una hoja para el portafolio.</p>

3.1.2 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	Bienestar y salud en la sexualidad	OBJETIVO
SUBTEMA	Salud sexual (segunda parte)	Anticipa las posibles consecuencias negativas en la salud, ocasionadas por conductas de riesgo y proponer posibles soluciones ante las mismas.
DURACIÓN	45 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias adversas a la salud • La responsabilidad como eje de la salud sexual

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar ejercicio de reflexión “Una noticia inesperada”*
PLANEACIÓN	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Analizar en plenaria ¿cómo te sientes?, ¿cómo lo resuelves?
DESARROLLO	15 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio “Las cuentas de la lechera”** • Analizar las decisiones que han o no emprendido a favor de su salud, llevando a cabo el ejercicio “Mi salud, mi responsabilidad”***
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	10 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un diagrama de flujo con las consecuencias de cuidar o no la salud (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p.62 del texto ¿Esto es cosa de hombres o de mujeres) ** (p. 114 del manual Grupo de Adolescentes promotores de la salud) ***(p. 83 del manual Sexunam)	

3.1.2.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Anticipa las posibles consecuencias negativas en la salud, ocasionadas por conductas de conductas de riesgo y proponer posibles soluciones ante las mismas.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
<p>* Para comenzar, cerrarás los ojos y escucharás mis instrucciones. Visualízate en diez años, es un excelente momento de tu vida: has logrado el éxito personal y profesional que deseas, hasta ahora las cosas han marchado tal y como las planeaste. Hoy recibes un sobre de tus últimos análisis médicos, el resultado dice que eres seropositivo, es decir, portador/a del VIH. Revisa todo lo que se mueve en tu vida con este hecho.</p>	<p>* Abre los ojos y comparte en plenaria: ¿cómo te sientes ante este hecho?, ¿qué emociones experimentaste?, ¿cómo cambió el ritmo de tu vida?, ¿cómo enfrentarías esta situación si fuera real?</p>
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* Haremos el ejercicio “Las cuentas de la lechera”; esto es un conteo de con cuántas parejas sexuales te has relacionado, si de cada persona con quien has tenido coitos, representa el riesgo de dos personas más, y cada una de ellas, a su vez representa dos, ¿con cuántas personas habrás tenido entonces, relaciones sexuales? Hagamos la cuenta por un año, para ver el nivel de riesgo al que te enfrentas.</p> <p>* Revisemos, la forma en que has cuidado de tu sexualidad en esta etapa de tu vida, usando el ejercicio escrito “Mi salud, mi responsabilidad”.</p>	<p>* Para finalizar el tema, elaborarás un diagrama de flujo en el que haya dos posibilidades: consecuencias negativas y positivas y qué debes hacer para llegar a cada una de ellas.</p>

3.2 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 2)

TEMA	Bienestar y salud en la sexualidad	OBJETIVO
SUBTEMA	Salud emocional (psicológica)	Interpreta diversas acciones de lo cotidiano identificando rasgos de salud emocional y psicológica en cada una de ellas e infiere las que por beneficio propio debe conservar o desechar.
DURACIÓN	50 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN

- Concepto de salud emocional o psicológica
- Expresiones de la madurez emocional

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Definir en parejas el término “Salud emocional” y los factores que involucra.
PLANEACIÓN	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Compartir en plenaria.
DESARROLLO	15 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Dar lectura al texto “Supera la pena” * y comentar el caso que se narra.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	15 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Dar lectura al texto “Madurez psicológica y emocional”** • Elaborar un cuadro de manera individual en el que separen acciones saludables o no saludables en el ámbito de la salud mental, enfatizando cuales de ellas llevan a cabo y cuales necesitan reforzar (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 387 del texto “Formación para maestras y maestros de educación básica en salud sexual integral”) ** (p. 39 del texto “Sexualidad y salud humana”)	

3.2.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 2)

SUBTEMA	Salud emocional (psicológica)
OBJETIVO	Interpreta diversas acciones de lo cotidiano identificando rasgos de salud emocional y psicológica en cada una de ellas e infiere las que por beneficio propio debe conservar o desechar.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Por parejas, definirán lo que entienden por salud emocional. ¿En dónde han escuchado el término?	* Comenten al grupo las conclusiones a las que llegaron y construyamos con todos los elementos comentados, una definición que sea completa y entendible para todos y todas.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* A continuación, escucharán la lectura “Supera la pena” y debatirán qué elementos del caso indican falta de madurez. ¿Podría solucionarse de otra manera? Comenten alternativas y opciones.	* Leeremos el texto “Madurez emocional” y a continuación, elaborarán un cuadro de manera individual, especificando las acciones saludables o no saludables para la salud mental que debes tomar en cuenta para tu propia vida.

3.3 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 3)

TEMA	Bienestar y salud en la sexualidad	OBJETIVO
SUBTEMA	Comunicación y asertividad	Resume en acciones comunicativas concretas, las posibilidades de expresarse asertivamente en la interacción personal, fomentando la salud en general, incluida la salud sexual.
DURACIÓN	60 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN

- Comunicación y asertividad
- Estilos de comunicación personales

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Resolver de manera individual el “Test de asertividad”*
PLANEACIÓN	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el resultado del test, descubriendo el estilo de comunicación que predomina en cada persona.
DESARROLLO	15 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Exponer la importancia de la comunicación en las relaciones personales.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	10 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un esquema personal que integre todos los elementos vistos en esta sesión, respondiendo a la pregunta ¿cómo lograré mi salud sexual? (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 136, 137 del manual Grupo de Adolescentes promotores de la salud”)	

3.3.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 3)

SUBTEMA	Comunicación y asertividad
OBJETIVO	Resume en acciones comunicativas concretas, las posibilidades de expresarse asertivamente en la interacción personal, fomentando la salud en general, incluida la salud sexual.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Resolverán de manera individual, el “Test de asertividad” para descubrir cuál es el estilo propio de comunicación.	* Revisaremos las respuestas, definiendo cuál es tu tipo de comunicación usual y qué resultados te da.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Hablaremos de la importancia que tiene una adecuada comunicación en la vida de las personas. Los resultados obtenidos en nuestra vida, dependen en gran parte de la forma en que nos expresamos: cómo pedimos las cosas, cómo y cuando hablamos de nuestras emociones, cómo defendemos nuestros puntos de vista y nuestras decisiones.	* Para finalizar esta sesión, elabora un esquema (a manera de mapa) que te guíe y oriente para lograr la salud sexual. Integrarás todos los temas revisados en la clase de hoy (salud, salud emocional y psicológica, salud sexual, comunicación asertiva). * Para la próxima sesión, deberán traer tres fotografías (una de bebé, una de la infancia y una actual).

CLASE 4

TÍTULO DEL TALLER	Competencias y sexualidad en la adolescencia
OBJETIVO DE LA SESIÓN	Argumentar un proyecto de vida basado en la toma de decisiones que le conduzcan a generar estados prolongados de salud y bienestar, incluyendo en el proyecto las decisiones sobre la sexualidad, haciendo de este ejercicio, un acto consciente y responsable en cada etapa de la vida.

Duración de la clase: 200 minutos

TEMA	SUBTEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
La sexualidad en el proyecto de vida.	1. Proyecto de vida	Explica la importancia de pensar y operar un proyecto de vida con diferentes plazos de tiempo, asumiendo la responsabilidad de generar uno propio.
	2. Toma de decisiones	Justifica la toma de decisiones que lleva a cabo en diferentes momentos de la vida, aludiendo a que éstas se toman con base en la conciencia, la responsabilidad y van encaminadas a lograr un estado de salud y bienestar.

	GENÉRICA	ATRIBUTOS
	COMPETENCIA Se autodetermina y cuida de sí.	1. Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	11. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. 12. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Metacognición 	
Nivel de dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende de forma autónoma (abstracción y conciencia cognitiva) 	

SABERES	Conocimientos:
	Examinar la importancia de un proyecto en la vida de las personas, definiendo alcances, tiempos, recursos necesarios y objetivos primordiales en el contenido del mismo.
	Habilidades
	Justifica la importancia de la toma de decisiones, identificando los elementos cognitivos, emocionales y actitudinales que le llevarán a decidir con equilibrio, conciencia y dirección a lo largo de la vida.
	Actitudes
	Aprueba el hecho de contar con un proyecto de vida y trabaja con entusiasmo ante la posibilidad de tomar acciones positivas que le encaminen al logro de los objetivos plasmados.

SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	La sexualidad en el proyecto de vida.	OBJETIVO
SUBTEMA	Proyecto de vida.	Explica la importancia de pensar y operar un proyecto de vida con diferentes plazos de tiempo, asumiendo la responsabilidad de generar uno propio.
DURACIÓN	95 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN

- Proyecto de vida
- Obstáculos en el logro del proyecto de vida
- Solución de problemas

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Técnica grupal “La lámpara maravillosa”*
PLANEACIÓN	35 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio “la línea de mi vida” usando fotografías previamente solicitadas y elaborar una cuarta foto (dibujo) en la que proyecten cómo desean verse en diez años (portafolio).
DESARROLLO	20 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Analizar en grupo cuáles son los posibles obstáculos y/o las decisiones que les impedirían llegar al plan expuesto en el ejercicio anterior.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	20 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un cuadro comparativo en el que anotarán en una columna “posibles problemas” y en otra “posibles soluciones” (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 72 del texto ¿Esto es cosa de hombres o de mujeres?)	

4.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Explica la importancia de pensar y operar un proyecto de vida con diferentes plazos de tiempo, asumiendo la responsabilidad de generar uno propio.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Jugaremos a “La lámpara Maravillosa”. Cada participante pasará al centro y frotará la lámpara, exponiendo un deseo en el que se proyecte de manera ideal, cuál es la vida que quiere tener y con qué características específicas.	* Ahora, utilizando las fotografías solicitadas, elaborarás en un papel bond, la línea de tu vida, destacando algunos eventos en cada momento de tu vida. Al final, pondrás una cuarta “foto”, la cual será un dibujo que exprese cómo deseas estar en diez años de tu vida.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Una vez que hemos compartido y escuchado los proyectos personales, analicemos la siguiente pregunta: ¿qué situaciones te impedirían llegar a esos objetivos?, ¿cómo las resolverías?, ¿cuáles son evitables?, ¿cuáles son inevitables?, ¿qué podemos hacer para evadir los obstáculos o no provocarlos con decisiones incorrectas?	* Elabora un cuadro personal en el que expreses posibles problemas y posibles soluciones. Comparte con el grupo.

1.1.1 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 2)

TEMA	La sexualidad en el proyecto de vida.	OBJETIVO
SUBTEMA	Toma de decisiones	Justifica la toma de decisiones que lleva a cabo en diferentes momentos de la vida, aludiendo a que éstas se toman con base en la conciencia, la responsabilidad y van encaminadas a lograr un estado de salud y bienestar.
DURACIÓN	105 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Factores en la toma de decisiones

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Enlistar cinco factores importantes en la toma de decisiones de manera individual y compartirlas.
PLANEACIÓN	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Lanzar al grupo situaciones de conflicto hipotéticas y pedir que respondan en plenaria como iría resolviendo una a una y por qué motivos tomaría tal o cual decisión.
DESARROLLO	25 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Plantear el “Triángulo de las decisiones”* y analizar los factores de cognición, emoción y conducta, conjugándolos de manera que arrojen decisiones saludables. • Analizar casos ficticios que involucren toma de decisiones en el ejercicio sexual, poniendo en práctica los elementos revisados en el ejercicio anterior.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	45 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un plan concreto a futuro (una sola acción) y defenderla ante el cuestionamiento del grupo. • Cierre de la sesión, en la que cada integrante anotará en una hoja tres palabras que resuman los conocimientos y reflexiones de la sesión, identificando con claridad los aprendizajes (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 151 del manual Grupo de Adolescentes promotores de la salud”)	

1.2 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 2)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Justifica la toma de decisiones que lleva a cabo en diferentes momentos de la vida, aludiendo a que éstas se toman con base en la conciencia, la responsabilidad y van encaminadas a lograr un estado de salud y bienestar.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Como primer ejercicio, elabora una lista en la que aclares cinco elementos que tomas en cuenta cuando se trata de tomar decisiones importantes en tu vida.	* A continuación, presentaré varias situaciones ficticias y en grupo analizaremos la manera de resolverlas, pensando en la toma de decisiones consciente y responsable.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Revisaremos el llamado “Triángulo de las decisiones” en el que se destacan tres elementos importantes a tomar en cuenta antes de decidir: pensamiento, emoción y actitud. * Pondremos en práctica los tres elementos analizados en los siguientes casos que involucran una importante toma de decisiones en la vida sexual de los adolescentes.	* Para terminar, cada persona planteará una toma de decisión importante y de tono saludable el grupo (de manera respetuosa, pero firme), la cuestionará. La persona al frente, deberá defender con argumentos el por qué toma esa decisión y sostenerla contundentemente. * Anotarás en una hoja, tres palabras que resuman las cosas más importantes que aprendiste el día de hoy.

CLASE 5

TÍTULO DEL TALLER	Competencias y sexualidad en la adolescencia
--------------------------	--

OBJETIVO DE LA SESIÓN	Piensa propositivamente en temas relacionados al noviazgo y la solución de conflictos, haciendo uso de herramientas cognitivas y emocionales para afinar la toma de decisiones, encaminándose en cada acto a la salud emocional, psicológica y sexual.
------------------------------	--

Duración de la clase: 200 minutos

TEMA	SUBTEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
El noviazgo y la negociación en la vida sexual.	1. Noviazgo	Decide las características específicas que debe tener un noviazgo que le aporte crecimiento emocional, personal y en el cual pueda llevar un ejercicio sexual saludable, pleno, armonioso, responsable y consciente.
	2. Negociación y solución de conflictos.	Propone diversas alternativas para la solución de conflictos en la vida cotidiana, poniendo énfasis en situaciones que involucran la vida sexual.

	GENÉRICA	ATRIBUTOS
COMPETENCIA Se autodetermina y cuida de sí.	1. Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	2. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. 4. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 5. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. 6. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema propio de pensamiento 	
Nivel de dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Abstracción y conciencia cognitiva 	

SABERES	Conocimientos:
	Enlista las conductas que se manifiestan en una relación sana de noviazgo, basándose en la toma de decisiones crítica, reflexiva y dirigida a la salud.
	Habilidades
	Distingue con claridad cuando en una relación de noviazgo se dan situaciones que atentan contra la salud emocional, psicológica y sexual y toma decisiones asertivas para alejarse de situaciones que le representen riesgos de cualquier índole.
	Actitudes
	Asume la responsabilidad de cultivar relaciones de noviazgo que le representen bienestar, salud y estabilidad, así como asume que se encuentra en libertad y derecho de tomar decisiones inmediatas cuando se presenten situaciones que le pongan en riesgo

5.1 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	El noviazgo y la negociación en la vida sexual.	OBJETIVO
SUBTEMA	Noviazgo	Decide las características específicas que debe tener un noviazgo que le aporte crecimiento emocional, personal y en el cual pueda llevar un ejercicio sexual saludable, pleno, armonioso, responsable y consciente.
DURACIÓN	130 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Noviazgo • Señales saludables y no saludables del noviazgo

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Responder en plenaria ¿cómo es el noviazgo en tu localidad? y rescatar los elementos relevantes en rotafolio.
PLANEACIÓN	40 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Identificar tres relaciones de parejas que ellos conozcan y evalúen como mala relación, relación regular, buena relación y elaborar un cuadro (una columna por tipo de relación) identificando los factores que hacen que cada una de las relaciones tenga ese calificativo (portafolio). • Compartir en plenaria
DESARROLLO	40 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Ronda “lo que yo espero de una pareja es...”* • Ejercicio sobre el proceso ideal de noviazgo (utilización de tarjetas)*
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	30 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio “Las 4 esquinas”*** justificando por qué eligen tal o cual cosa en el noviazgo.
OBSERVACIONES	* (p. 72 del manual “Hablemos de sexualidad”) ** (p. 236 del texto “Formación para maestras y maestros de educación básica en salud sexual integral”) *** (p. 218 del texto “Formación para maestras y maestros de educación básica en salud sexual integral”)	

5.2 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Decide las características específicas que debe tener un noviazgo que le aporte crecimiento emocional, personal y en el cual pueda llevar un ejercicio sexual saludable, pleno, armonioso, responsable y consciente.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
<p>* Rescataremos en grupo las ideas que existen en nuestra comunidad próxima sobre el noviazgo. Con ello nos daremos una idea más clara de lo que la sociedad espera y la contrastaremos con las cosas que ocurren en la realidad.</p>	<p>* Te pido que pienses en tres relaciones de pareja de personas que conozcas y deben tener las siguientes características: una mala, regular y buena relación a tu parecer. En una hoja, dividirás tres columnas y explicarás por qué consideras que cada una amerita el rótulo que le has asignado.</p> <p>* Compartiremos en grupo las opiniones.</p>
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
<p>* Ahora, hablaremos de lo que deseamos y queremos para nuestras propias relaciones. Nos sentaremos en círculo y pasaremos un cerillo encendido de mano en mano. La persona que tenga el cerillo deberá decir “lo que yo espero de una pareja es...” y compartiremos nuestras necesidades al respecto.</p> <p>* Jugaremos con tarjetas previamente impresas. Cada una se referirá a una etapa concreta del noviazgo y describiremos cómo se supone que debe portarse cada persona en la etapa correspondiente. Analizaremos conductas favorables y negativas</p>	<p>* Finalmente, jugaremos a “las 4 esquinas” en dónde analizaremos y expondremos por qué razón queremos tal o cual cosa de una relación de noviazgo.</p>

5.2.1 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 2)

TEMA	El noviazgo y la negociación en la vida sexual.	OBJETIVO
SUBTEMA	Negociación y solución de conflictos	Propone diversas alternativas para la solución de conflictos en la vida cotidiana, poniendo énfasis en situaciones que involucran la vida sexual.
DURACIÓN	70 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Negociación • La negociación en la vida sexual

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas ¿qué entiendes por negociación?
PLANEACIÓN	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Recordar de la sesión anterior, los elementos necesarios a tomar en cuenta para la toma de decisiones.
DESARROLLO	40 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Entregar tarjetas con casos hipotéticos en las que debe resolverse un conflicto en una pareja de novios sobre el ejercicio sexual.* • Escenificar y resolver frente al grupo.
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	15 min 5 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar por escrito un diagrama en el que se tomen elementos de otras sesiones (autoestima, toma de decisiones, proyecto de vida) como elementos importantes al momento de resolver un conflicto (portafolio). • Cierre de la sesión, en la que cada integrante anotará en una hoja tres palabras que resuman los conocimientos y reflexiones de la sesión, identificando con claridad los aprendizajes (portafolio).
OBSERVACIONES	* (p. 81 y 82, Sexunam)	

5.2.2 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 2)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Propone diversas alternativas para la solución de conflictos en la vida cotidiana, poniendo énfasis en situaciones que involucran la vida sexual.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades agnósticas
* ¿Has oído la palabra “negociación”? ¿qué entiendes cuándo la escuchas?, ¿en qué ámbitos se usa?, ¿podrá aplicarse a las relaciones personales?	* Es importante que recuerdes los elementos vistos en la clase anterior sobre toma de decisiones. ¿Qué recuerdas al respecto?, ¿cómo esos elementos pueden ser usados en la negociación?
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Ahora que entendemos que la negociación sirve para las relaciones personales, resolveremos algunos casos ficticios, poniendo en práctica los elementos que ya conocemos bien. Haremos una actuación por parejas y el grupo podrá intervenir cuando lo considere necesario.	* A continuación, elaborarán un diagrama en el que retomen elementos de otras sesiones (autoestima, toma de decisiones, proyecto de vida) y expresarán con él, de qué manera cada uno de estos elementos, les permite tomar decisiones dirigidas al bienestar y a la salud emocional y sexual. * En una hoja, anotarás tres palabras que indiquen claramente, lo que has aprendido en esta sesión.

CLASE 6

TÍTULO DEL TALLER	Competencias y sexualidad en la adolescencia
--------------------------	--

OBJETIVO DE LA SESIÓN	Valora la importancia de conocer los Derechos Sexuales y Reproductivos y el uso de condón masculino y femenino, como elementos de gran importancia en la vida sexual protegida y toma decisiones considerando la salud como objetivo principal y la prevención de un embarazo a edad temprana.
------------------------------	--

Duración de la clase: 200 minutos

TEMA	SUBTEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Embarazo y adolescencia.	1. Embarazo	Justifica por qué es necesario reflexionar las posibilidades de un embarazo en la adolescencia, siendo un factor de relevancia en la toma de decisiones en la vida sexual.
	2. Derechos sexuales y Reproductivos; Condón masculino y femenino	Explica la relevancia de contar con Derechos Sexuales y Reproductivos, así como la importancia de usar adecuadamente los condones masculino y femenino.

	GENÉRICA	ATRIBUTOS
COMPETENCIA Se autodetermina y cuida de sí.	1. Se reconoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	3. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
	3. Elige y practica estilos de vida saludables.	11. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. 12. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema propio de pensamiento 	
Nivel de dominio	<ul style="list-style-type: none"> • Abstracción y conciencia cognitiva • 	

SABERES	Conocimientos:
----------------	----------------

	Describirá los Derechos Sexuales y Reproductivos a los que es acreedor, así como el adecuado uso y manejo de los condones masculino y femenino.
	Habilidades
	Identificará con claridad las acciones propias y de la pareja que lo alejan de la salud y ponen en riesgo el proyecto de vida que se ha trazado, re direccionando sus acciones y poniendo en práctica los conocimientos sobre toma de decisiones.
	Actitudes
	Valorará como fin primordial la salud propia, la libertad, la conciencia y el autoconocimiento, dirigiendo sus acciones al autocuidado y el fomento cotidiano del bienestar y la plenitud en todos los ámbitos de su vida.

6.1 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 1)

TEMA	Embarazo y adolescencia.	OBJETIVO
SUBTEMA	Embarazo	Justificar por qué es necesario reflexionar las posibilidades de un embarazo en la adolescencia, siendo un factor de relevancia en la toma de decisiones en la vida sexual.
DURACIÓN	120 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Embarazo adolescente • Factores de riesgo en la adolescencia • Sexo protegido

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	20 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Debater en plenaria ¿por qué se embarazan los y las adolescentes?, ¿qué has escuchado al respecto? ¿conoces algún caso?
PLANEACIÓN	15 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Responder a la pregunta: si tú fueras maestro/a, padre, madre de un adolescente, ¿cómo le convencerías de que debe cuidarse y protegerse durante los contactos sexuales?
DESARROLLO	5 min 60 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Leer el cuadro “Factores de riesgo en la adolescencia”* • SASEA ***
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	20 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un slogan por parejas que concientice a los y las adolescentes para protegerse en todos los encuentros sexuales.
OBSERVACIONES	* (p. 380 del texto “Formación para maestras y maestros de educación básica en salud sexual integral”) ** (p. 426 del texto “Formación para maestras y maestros de educación básica en salud sexual integral”)	

6.1.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 1)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Justificar por qué es necesario reflexionar las posibilidades de un embarazo en la adolescencia, siendo un factor de relevancia en la toma de decisiones en la vida sexual.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Comentemos en grupo las siguientes cuestiones: ¿Has escuchado sobre algún embarazo adolescente cerca de ti?, ¿qué piensas al respecto?, ¿por qué crees que pasan estas cosas en una época donde hay tantas posibilidades de evitarlo?	* Si tu rol fuera ser padre, madre, maestro o maestra, ¿cómo convencerías a un adolescente que debe cuidarse y evitar un embarazo?, ¿cómo le harías consciencia sobre la importancia de protegerse en toda práctica sexual?
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* A continuación leeré el texto “Factores de riesgo en la adolescencia” y escucharé sus opiniones al respecto. * Juguemos el juego SASEA (Saber, Sentir y Actitudes)	* Finalmente, por parejas, elaborarán un slogan que invite a los y al adolescentes a tener vida erótica protegida. Pasarán al frente a explicarlo y defenderlo.

6.2 SECUENCIA DIDÁCTICA POR CONTENIDO TEMÁTICO (Subtema 2)

TEMA	Embarazo y adolescencia.	OBJETIVO
SUBTEMA	Derechos sexuales y Reproductivos; Condón masculino y femenino	Explica la relevancia de contar con Derechos Sexuales y Reproductivos, así como la importancia de usar adecuadamente los condones masculino y femenino.
DURACIÓN	700 minutos	

TEMAS DE REFLEXIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Sexuales y Reproductivos • Condón femenino • Condón masculino

DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDADES
INICIO	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar ¿qué conoces sobre los Derechos Sexuales y Reproductivos?
PLANEACIÓN	5 min	Diagnósticas <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar ¿qué sabes sobre condones masculino y femenino y su uso?
DESARROLLO	30 min	Formativas <ul style="list-style-type: none"> • Leer la cartilla de las derechos sexuales y reproductivos • Mostrar explícitamente la colocación de condón masculino y femenino
SOCIALIZACIÓN Y CIERRE	40 min	Sumativas <ul style="list-style-type: none"> • Revisar de manera individual los productos del portafolio haciendo un recuento de los temas vistos en el curso. • Ejercicio de visualización con proyección a futuro. • Elaborar una breve conclusión de lo aprendido en el curso, lo que más disfrutaron y para qué les servirá en el presente (portafolio). Compartirlo en grupo. • Lectura de carta por parte de la instructora al grupo • Agradecimiento y cierre del curso.

6.2.1 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN SEXUALIDAD (Subtema 2)

SUBTEMA	Salud sexual
OBJETIVO	Explica la relevancia de contar con Derechos Sexuales y Reproductivos, así como la importancia de usar adecuadamente los condones masculino y femenino.

1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas,	2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas
* Hablaremos sobre los Derechos Sexuales y Reproductivos, ¿los has escuchado?, ¿qué piensas que son?	* Me gustaría que me dijeran qué saben los condones y den instrucciones sobre su uso.
3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas	4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas
* Te explicaré sobre los Derechos y los leeremos uno a uno. * Haremos una muestra práctica del uso correcto de ambos condones. Ustedes pasarán al frente a practicar también.	* Para cerrar el taller, harás una revisión de tu portafolio para recordar los temas vistos. * Cierra tus ojos. Haremos un ejercicio viajando al futuro para que logres observar qué vas a conseguir si practicas lo aprendido en este curso taller. * Por escrito, elabora una breve conclusión de lo que aprendiste, cómo te siente y para qué te sirvió esta información. La compartiremos con el grupo.

INSTRUMENTO

HOLA, AMIGA/O

Te pido atentamente, respondas las siguientes preguntas sólo para conocer tu opinión sobre ciertos casos y situaciones. Es completamente anónimo.

No hay respuestas correctas, esto quiere decir que no debes preocuparte por responder acertadamente. Lo único que me interesa conocer es tu opinión y la perspectiva que tienes de los asuntos que aquí te planteo.

Te pido respondas todas las preguntas con total honestidad, poniendo especial atención en aquellas que piden razones, explicando clara y ampliamente qué piensas.

Gracias por tu colaboración y deseamos que esta experiencia sea de tu agrado e interés.

Instrucciones: en el cuadro siguiente, elige Sí o No, según lo consideres y explica por qué eliges tal opción.

Nº	Enunciado	Sí	No	Por qué
1	Podemos tener relaciones sin condón en los días no fértiles y de ese modo, no corremos riesgos			
2	Al menos la primera vez, estás libre de embarazos e infecciones.			
3	¿Te gustaría tener hijos/as? ¿En qué momento de tu vida te gustaría tenerlos?			
4	¿Sabes qué hacer si en este momento de tu vida tú y tu compañera/o sexual vivieran un embarazo sin desearlo?			
5	Eyacular afuera (después de la penetración), es suficiente protección.			

6. “En la fiesta de ayer bebí demasiado y perdí el control. Tuve relaciones sexuales con una persona que ni conozco, no estoy segura/o de haber usado condón. Las posibilidades de un embarazo o Infección son altas”. ¿Qué harías tú?

7. “Mi pareja me presiona para no usar condón, aunque yo sí quiero usarlo. Quiero mucho a mi pareja y deseo complacerle”. ¿Cuál de las siguientes alternativas tomarías para resolver esta situación?

- a) Lo usaré en contra de su voluntad porque mis profes me han insistido en que debo hacerlo así
- b) No sé qué haré, no encuentro opción para sentirme bien con lo que decida
- c) Me interesa el punto de vista de mi pareja, pero no continuaré teniendo relaciones sexuales con él/ella si no acordamos usarlo en cada encuentro
- d) Haré lo que me pida, le amo demasiado y no quiero sacrificar la relación por este motivo
- e) Le plantearé que investiguemos nuevas formas de disfrutar nuestra sexualidad sin tener penetración o con otro anticonceptivo

8. Explica un mito sobre sexualidad que hayas escuchado.

Instrucciones: Lee el enunciado y tacha la casilla que mejor refleje tu opinión de acuerdo a la siguiente escala.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

N°	Enunciado	A	B	C	D	E
9	Sólo las chicas deben cuidarse para evitar un embarazo, (no es necesario que los hombres se cuiden)					
10	<i>“Tengo un/a amigo/a que fácilmente se mete en problemas, ya sea en la escuela o cuando salimos. Yo lo/la cuido, aunque no estoy de acuerdo con algunas cosas que hace. En dos ocasiones he estado a punto de ser expulsada/o por involucrarme en sus actos. Es mi mejor amiga/o, nunca le dejaré sola/o aunque yo corra los mismos riesgos o consecuencias”.</i> ¿Piensas que esta es una manera de demostrar apoyo y cariño en la amistad?					
11	Los adolescentes varones tienen más deseo sexual por naturaleza y Necesitan desahogarlo.					
12	Los mejores amigos son aquellos que hacen locuras, se atreven a hacer cosas arriesgadas y se divierten sin culpas; somos jóvenes y la vida se vive sólo una vez.					
13	Las chicas deberían sentirse tranquilas ante la posibilidad de un embarazo, tarde o temprano tendrán hijos/hijas.					
14	A los hombres les desagrada el uso del condón y evitan usarlo.					
15	Prefiero esperar a la pareja perfecta antes de tener relaciones sexuales.					
16	<i>“Mis amigas/os se burlan de mí, dicen que soy “ñoña/o” porque no bebo ni tengo relaciones sexuales. Ya no me invitan a las “partis”. Pienso que debo cambiar y ser como ellos/as, me estoy perdiendo la diversión y la vida”.</i>					
17	He escuchado que las mujeres de antes eran más serias y no tenían relaciones sexuales tan fácilmente. Pienso que debería seguir siendo así.					
18	<i>“En la escuela me eligieron para la rondalla porque toco la guitarra y tengo buena voz; es algo que disfruto mucho. Mis amigas/os se burlan de mí porque dicen que eso es de “ruquitos” y ya no quieren salir conmigo. Quiero mucho a mis amigos/as y me gusta estar con ellos/as, pero si no respetan mis gustos y talentos, tal vez deba cambiar de amistades por mucho que esto me duela”.</i>					
19	Las chicas controlan más fácilmente su deseo sexual.					

20. ¿Qué haría si hoy me entero que me encuentro infectada/o con Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH)?

En el siguiente cuadro, lee los enunciados con cuidado y señala las emociones que mejor expresen cómo te sientes.

- a) Miedo b) Culpa c) Tristeza d) Indiferencia e) Felicidad
 f) Satisfacción g) Confusión h) Enojo i) Ansiedad

N°	Enunciado	A	B	C	D	E	F	G	H	I
21	“Estoy embarazada”, qué sientes al imaginar esta situación?									
22	La sensación que tengo por la manera en que actualmente llevo mi vida sexual es...									
23	Hablar o pensar en el tema “sexo” o “sexualidad” me hace sentir...									
24	Todos mis amigos tienen relaciones sexuales y se burlan de mí porque yo no lo he hecho. Eso me hace sentir...									

25. “Los jóvenes de ahora no tienen valores” Cuando escucho esa frase, yo entiendo que...

26. La persona con la que tengo más confianza y comunicación en casa sobre temas como el amor, el sexo y las relaciones de pareja es:

- a) Madre b) Padre c) Hermano d) Hermana e) otro familiar (especifica)

27. Creo que el mejor método anticonceptivo para mí es.... ¿por qué?

28. “Por varias semanas, he tenido contacto sexual sin protección; no me parece que eso sea grave ni riesgoso, la mayoría de mis amigos/as lo hacen así. Pero desde hace días tengo irritación y flujo en mis genitales que nunca antes había visto. Me siento muy avergonzada/o y con preocupación, pero no quiero que nadie se entere. Si le digo a mis papás, seguro me van a regañar y a sospechar de mi vida sexual”.

¿Qué harías en este caso? (ELIGE SÓLO UNA OPCIÓN)

- a) Seguiría mi vida como si nada hasta que desaparezca por sí solo
 b) Investigaría en internet para ver qué tengo y qué puedo usar
 c) Le contaría a un amigo/a
 d) Hablaría con mis padres sobre el tema para que me lleven a un especialista
 e) Por miedo o pena, prefiero ir solo/sola al especialista

29. ¿Cuál es la mejor manera y el mejor momento para hablar sobre el uso del condón en un encuentro ocasional?

30. *“Estoy muy enamorada/o de mi pareja y soy virgen. Siento mucha curiosidad por las relaciones sexuales, pero en casa me dijeron que debo esperar a ser adulta/o. Mi pareja me dice que si no me decido a hacerlo pronto, vamos a terminar”.*

¿Cuál de las siguientes alternativas tomarías para resolverlo? (ELIGE SÓLO UNA OCPIÓN)

- a) Pienso que podemos disfrutar de nuestra sexualidad sin penetración con caricias, masturbación, besos.
- b) Si mi pareja no comprende ni respeta lo que es importante para mí, yo misma/o terminaré la relación.
- c) No tendré relaciones porque los valores que me ha enseñado mi familia son lo más importante
- d) No sé qué hacer, cualquier decisión que tome me hará sentir mal
- e) Lo haré, como él/ella prefiera, el amor se demuestra haciendo sacrificios por tu pareja

31. Cuando una chica/chico quiere usar condón y te lo exige, significa que no te quiere y no confía en ti.

Verdadero () Falso ()

32. ¿Cuál es la edad perfecta para iniciar vida sexual activa? ¿Por qué?

A continuación, responde las siguientes preguntas con base en la frecuencia en que te han ocurrido las siguientes situaciones.

- a) Muchas veces b) Pocas veces c) Ninguna vez

Nº	Enunciado He pensado que...	A	B	C
33	...si una chica usa condón de mujer, significa que tiene muchas parejas sexuales y no es confiable.			
34	...la única manera de disfrutar de la sexualidad en mi edad, es teniendo relaciones sexuales.			
35	...la sexualidad se disfruta más cuando es libre, sin preocupaciones, sin cuidados exagerados.			
36	...la penetración es el acto más importante en los contactos sexuales hombre-mujer.			
37	He tenido relaciones sexuales sin protección por hacerlo con prisa o no poder aguantar deseo.			
38	Con qué frecuencia utilizo el condón en mi vida sexual.			
39	Las personas adultas exageran cuando nos advierten sobre los riesgos de la vida sexual			

40. Las relaciones sexuales deben darse sólo cuando hay amor en la pareja.

Verdadero () Falso ()

41. La información que tengo sobre sexualidad la obtengo de...

- a) Casa b) Religión c) Escuela d) Amigos/as e) Tv/cine f) internet g) otros

42. *“Mi pareja y yo estábamos solos en el salón y yo insistí en tener un faje; él/ ella no quería por miedo a que nos descubrieran. Al final aceptó para darme gusto. El profe de Química nos cachó, pero logramos escaparnos antes de recibir el regaño. Identificaron bien a mi pareja, pero a mí no. Ahora la/lo van a expulsar, pero él/ella no ha dicho mi nombre para protegerme. Me siento un poco mal porque yo insistí en hacerlo, pero tampoco la/lo obligué”.* Tú, ¿qué harías en esa situación?

43. *¿Por fin saldré esta noche con la persona que tanto me gusta! Y si se da la oportunidad de tener relaciones sexuales, pero no quiere usar condón, ¿qué hago? (ELIGE SÓLO UNA OPCIÓN)*

- a) Tal vez lo haga de cualquier forma, podría no repetirse la oportunidad
 b) Le exigiré el uso del condón (femenino o masculino)
 c) Dejaré que él/ella tomen la decisión
 d) No lo haré sin condón
 e) Me preocupa defraudar a mi familia, tengo que usarlo

44. ¿Qué opciones tienes para disfrutar placer sexual además del coito?

45. ¿Cómo consigo condones cuando los necesito?

- a) Los pido a mis amigos/as
 b) Los compro en la farmacia
 c) Voy al centro de salud
 d) Me da pena comprarlos, prefiero no usarlo
 e) Espero que mi compañera/o tenga porque yo no los busco
 f) No uso condón

46. *“Mi pareja es virgen. Yo quiero tener relaciones con él/ella, pero no quiere e insiste en esperar. Para mí la virginidad no es importante y me estoy desesperando porque deseo tener vida sexual. No logramos resolver esa diferencia”.* ¿Cómo lo resolverías tú?